







Université du Québec  
à Rimouski

## **Renouvellement identitaire et relationnel au contact du corps sensible**

*Itinéraire de transformation d'une praticienne-chercheure*

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en étude des pratiques psychosociales

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

**© MYRA-CHANTAL FABER**

**Août 2018**



**Composition du jury :**

**Monyse Briand, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski**

**Jeanne-Marie Rugira, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski**

**Ève Berger, examinatrice externe, Université Fernando Pessoa à Porto**

Dépôt initial le 8 août 2017

Dépôt final le 8 août 2018



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI  
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.





À Olivier, Amélie et Marie-Noël pour leur présence solidaire dans ma vie. Avec toute ma gratitude.

Aux étudiants et étudiantes de *l'école de Rimouski* pour leur courage et leur consentement à faire de leur parcours académique une véritable transformation.



## REMERCIEMENTS

Je suis sans l'ombre d'un doute une femme de communauté. Il est vertigineux de voir toutes les personnes qui ont participé à la réussite de cette démarche qui va bien au delà de cette maîtrise. Mes mots seront insuffisants pour égaler la générosité de ceux et celles qui m'ont soutenue dans ce parcours de recherche.

Ma gratitude infinie va à ma directrice de recherche, Jeanne-Marie Rugira, qui m'a guidée tout au long de ce parcours initiatique et qui m'a aidée à accoucher de moi-même. Il m'est impossible de lui offrir à mon tour l'amplitude de sa générosité à mon égard, mais il me tarde de poursuivre son œuvre d'amour et d'humanité à travers ma contribution toute singulière.

J'éprouve une profonde reconnaissance envers tous les acteurs qui m'ont initiée d'une manière ou d'une autre à ma pratique de praticienne-chercheuse. Chacun à sa façon m'a accompagné et offert des voies de passage pour marcher mon chemin au cours de ce processus de transformation identitaire, de renouvellement de ma pratique et de production de connaissance. Un grand merci à Luis Adolfo Gomez Gonzalez, Sylvie Morais, Ève Berger, Daniel Grojean, Jean Kabuta, Marie-Christine Pinel, Jacques Hillion, Catherine Dajczman et Suzanne Bolduc.

C'est avec émotion que j'offre une marque de gratitude particulière à feu Jean-Marc Pilon pour sa confiance, la délicatesse de son accompagnement sans lesquelles je ne serais pas où je suis aujourd'hui. Merci à lui de m'avoir vue, reconnue, portée et formée.

Ma reconnaissance s'adresse à tous les professeurs qui ont contribué à ma formation dans le cadre de cette maîtrise et qui m'ont accompagnée avec patience et bienveillance. Merci à Diane Léger, Pascal Galvani, Danielle Boutet et Mire-ô Tremblay. Une pensée aimante pour Denise Pilon et Serge Lapointe.

Ma gratitude tout entière va à Danis Bois et ses collaborateurs pour l'ensemble de leur œuvre dans le paradigme du Sensible et pour la qualité exceptionnelle de leurs enseignements. Un merci spécial à Agnès Noël, Marc Humpich, Hélène Bourhis, Didier Austry, Nadine Quéré, Christian Courraud, Thierry Heynderickx, Martine deNardi, Fabien Rosenberg ainsi que la communauté des praticiens-chercheurs en psychopédagogie perceptive pour la beauté et la richesse de leur travail.

Je suis par ailleurs profondément reconnaissante à ma communauté d'apprentissage et de pratique, sans laquelle je n'aurais pas pu parcourir tout ce chemin :

À mes ami.e.s et collègues-praticien.ne.s-chercheur.e.s, avec qui j'ai la grâce de danser, d'innover et de co-créeer au sein de nos contextes de formation, de recherche et d'intervention. Gratitude à Jean-Philippe Gauthier, Marie Beauchesne, Monyse Briand, Pascale Bergeron, Marja Murray, Mathieu Leblanc-Casavant, Dany Héon, Clency Rennie, Vinciane Cousin, Jean Humpich, Sophie de la Brosse et Dominique Lapointe, avec qui j'ai partagé mes derniers pas d'écriture. À Vincent Cousin, pour son courage, son engagement sans faille à rester fidèle au plus vivant de lui-même. Je tiens à lui exprimer ma profonde gratitude pour avoir partagé avec moi les joies et les épreuves de nos quêtes.

À mes ami.e.s-allié.e.s-compagnes.gnons de route, avec qui je chemine en confiance depuis si longtemps : Sylvie Hogues, Karen Arsenault, Élise Argouarc'h, Thuy Aurélie Nguyen, Élie Jardon, Josée Desjardins, Marie-Sophie Picard, Sylvie Lavoie, Martine Rapin, Marc-Antoine Dion, Céline Nyinawumuntu, Annie Cayouette, Catherine Bourgault, Eve Dupuis, Noémie Dubuc, Marie-Ange Niwemugeni, Sylvie Leduc, Violaine Courtois, Domitille Dervaux, Ingrid Lathoud, Marilyne Gauthier, Kédina Fleury-Samson, Charles Hudon-Leduc, Lise Vigeant, Chantal Poulin et Aurélie Sasias. Une tendresse spéciale à Suzanne Boisvert, Martine Gignac et mon groupe bien-aimé de maîtrise. Une affection particulière également à mon cercle de femmes.

Un grand merci à François Gamache, André Boudreau, Réal Dumont et Sacha Genest-Dufault, pour leur contribution généreuse au sein du projet PARLE.

À l'équipe du Centre de prévention du suicide et d'intervention de crise du Bas-Saint-Laurent qui m'ont encouragée pendant toutes ces années. Je souligne votre courage d'être aux premières loges de la crise. À Louis-Marie Bédard pour sa profonde bienveillance, sa confiance et son courage. Je tiens à le remercier pour sa générosité et son précieux soutien.

À mes collègues de l'équipe régionale, à l'ensemble des équipes locales et les partenaires de COSMOSS Bas-Saint-Laurent, avec qui je participe à cette grande œuvre collective. À Ludovic Décoret, mon allié et partenaire d'évaluation. Je tiens à lui offrir ma profonde reconnaissance pour son amitié.

Pour finir, ma gratitude profonde et aimante s'adresse à ma famille. Merci à mes parents bien-aimés de m'avoir donné naissance et transmis, chacun à sa manière, le désir d'être en quête et de déployer le meilleur de moi-même. Merci à ma belle-mère pour sa profonde générosité et pour m'avoir aimée comme sa fille. À mes frères et sœurs, fidèles alliés de sens et de cohérence. À mon frère Olivier et ma belle-sœur Merielle, à ma sœur Amélie et mon beau-frère Sylvain, à ma sœur Marie-Noël et mon beau-frère Johann, à mon demi-frère Nicolas et ma belle-soeur Paméla. À mes neveux et mes nièces : Thomas, Léna-Mael, Devananda, Baldrick, Alexis, Dereck et Sarah-Kim.

Le courage sans borne qu'incarne chacun de ces êtres, leur qualité de présence et d'engagement dans leur vie ainsi que leur souci de l'autre et d'un monde plus aimant sont mes plus grandes sources d'inspirations et de dépassement.

Merci infiniment à chacun et chacune de vous.



## RÉSUMÉ

Cette démarche de recherche à la première personne porte sur l'accompagnement d'un processus de renouvellement identitaire, relationnel et professionnel par la médiation du corps sensible. Elle témoigne d'une démarche introspective, réflexive et dialogique basée sur un processus de rééducation perceptive et attentionnelle. Ce mémoire trace un itinéraire de transformation d'une praticienne-chercheuse.

D'inspiration phénoménologique et herméneutique, cette recherche impliquée s'inscrit dans un paradigme compréhensif et interprétatif. Elle a été menée selon une approche qualitative et une méthode heuristique d'inspiration biographique.

La production des données de recherche s'est faite à l'aide d'un journal d'itinérance dans lequel était consigné des descriptions de moments signifiants de la démarche. L'analyse des données qualitatives a été réalisée en mode d'écriture.

Ce processus de recherche a amené la praticienne-chercheuse à observer, accueillir et réfléchir sur son expérience tout en développant des compétences attentionnelles, perceptives, relationnelles, réflexives et dialogiques en vue de transformer son rapport à elle-même, aux autres, à l'action et aux événements de sa vie.

Le processus de cette recherche a permis à la praticienne-chercheuse d'affirmer sa posture comme sujet de son expérience ainsi que de documenter les conditions d'un itinéraire de renouvellement de pratique, de transformation de la praticienne et de production de connaissances dans une perspective émancipatrice.

Mots-clés : Transformation identitaire – Somato-pédagogie – Accompagnement – Analyse et renouvellement de pratique – Éducabilité attentionnelle et perceptive – Émancipation.





## **ABSTRACT**

This embodied first-person research is about the accompaniment of relational, professional and one's identity renewal process, through the sensitive body mediation. It presents an introspective, reflexive and dialogical approach, based on a re-education process of perception and attention. Thus, the current thesis is attesting the transformation path of a practitioner-researcher.

From a phenomenological and hermeneutic inspiration, this involving research is based on a comprehensive and interpretative epistemology. It was conducted in accordance to a qualitative approach and a heuristic method, biographically inspired.

The data production process was built thanks to the writing of an itineracy journal, describing significant moments of this journey. Also, the qualitative method of analysis was done in a writing process.

This research process led the practitioner-researcher to observe, receive and reflect upon her experience. She developed attentional, perceptive, relational and dialogical skills, in order to transform the relationship to herself, to the world, to action and to her life's events.

This research process allowed the practitioner-researcher to reaffirm her posture as a subject of her experience. It also allowed her to document the right conditions for a practice renewal, for the practitioner's transformation and for knowledge production, in an emancipating perspective.

**Key words:** One's identity transformation – “Somatic-pedagogy” – Accompaniment – Analysis and practice renewal – Attentional and perceptive education – Emancipation.



## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	xi
RÉSUMÉ .....	xv
ABSTRACT .....	xvii
TABLE DES MATIÈRES .....	xix
LISTE DES TABLEAUX .....	xxiii
LISTE DES FIGURES .....	xxv
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	xxvii
INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	1
À LA GENÈSE DE CETTE HISTOIRE, UNE SOIF DE ME RECOMMENCER .....	1
À L'ORIGINE DE MA QUESTION DE RECHERCHE .....	2
LA STRUCTURE DE CE MÉMOIRE .....	4
Partie 1 Question .....	5
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE .....	6
1.1 UN CONTEXTE FAMILIAL À L'ORIGINE DE MA QUÊTE .....	6
1.1.1 Atterrir dans un contexte familial en voie de dissolution .....	7
1.1.2 Grandir au milieu d'une guerre parentale .....	8
1.1.3 Grandir dans la précarité .....	10
1.1.4 Grandir à l'ombre de la mort .....	11
1.1.5 Choisir de me réinventer .....	12
1.2 LA TRANSFORMATION IDENTITAIRE PERÇU COMME UNE NÉCESSITÉ POUR MA VIE .....	13
1.2.1 L'identité, une structure psychosociale .....	15
1.2.2 L'identité, entre rupture et transformation .....	17

1.2.3	La conversion identitaire, entre réflexivité et narrativité .....	19
1.2.4	La conversion identitaire à l'épreuve de la corporéité et de la sensibilité humaine .....	21
1.3	LE PROBLÈME DE RECHERCHE .....	23
1.4	LA QUESTION DE RECHERCHE .....	25
1.5	LES OBJECTIFS DE RECHERCHE .....	25
CHAPITRE 2 UNIVERS CONCEPTUEL - ÉPISTÉMOLOGIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE .....		26
2.1	L'UNIVERS CONCEPTUEL .....	26
2.1.1	Le renouvellement : une voie de changement relationnelle et professionnelle .....	26
2.1.2	Penser le renouvellement des pratiques.....	27
2.1.2.1	La question du transfert des connaissances sur mon chemin .....	29
2.1.2.2	La question de la résolution des problèmes.....	29
2.1.2.3	La question des transformations adaptatives et évolutives.....	30
2.1.3	Penser le passage dans les processus de transformation .....	31
2.1.4	De l'autre et du groupe comme catalyseur d'apprentissage transformateur .....	32
2.2	L'UNIVERS ÉPISTÉMOLOGIQUE.....	35
2.2.1	Du praticien au praticien chercheur : Un virage épistémologique.....	35
2.2.2	Posture épistémologique : Vers un paradigme compréhensif et interprétatif .....	37
2.2.3	Une démarche de recherche qualitative à la première personne.....	40
2.2.4	Le monde phénoménologique.....	41
2.3	L'UNIVERS MÉTHODOLOGIQUE .....	44
2.3.1	Pour une méthode heuristique d'inspiration phénoménologique .....	44
2.3.2	Mon terrain de recherche et mes outils de production de données : le journal d'itinérance .....	49
2.3.3	Ma méthode d'analyse de données qualitatives en mode écriture.....	52

Partie 2 Exploration et compréhension .....	56
CHAPITRE 3 RÉCIT DE TRANSFORMATION .....	57
3.1 RENCONTRER LA PSYCHOSOCIOLOGIE RIMOUSKOISE .....	59
3.1.1 La psychosociologie rimouskoise : une école aux multiples influences.....	61
3.1.2 Une aventure formative centrée sur l'expérience .....	63
3.1.3 Une cohérence pédagogique portée par les formateurs.....	66
3.1.4 Le projet PARLE, une expérience d'alternance travail-étude.....	69
3.1.4.1 Le projet PARLE, une école d'analyse réflexive des pratiques .....	73
3.1.4.2 Le projet PARLE, un face à face avec moi-même .....	75
3.2 RENCONTRER L'APPROCHE SOMATO-PÉDAGOGIQUE DE L'ACCOMPAGNEMENT .....	78
3.2.1 De l'hypersensibilité à l'éducation perceptive .....	78
3.2.2 De l'éducation perceptive à la perception du Sensible .....	80
3.2.3 À l'école du corps sensible par la médiation d'une pédagogie somatique.....	81
3.2.3.1 L'accompagnement manuel.....	82
3.2.3.2 L'accompagnement introspectif .....	84
3.2.3.3 L'accompagnement gestuel .....	88
3.2.4 Habiter une lente et silencieuse métamorphose.....	90
CHAPITRE 4 RÉCIT DE PRATIQUE.....	93
4.1 MON PARCOURS PROFESSIONNEL .....	94
4.1.1 L'auto-accompagnement : une pratique de soi.....	94
4.1.1.1 À l'école du corps : l'écoute de l'intime.....	94
4.1.1.2 Être avec soi et avec les autres .....	98
4.1.2 L'intervention de crise et en prévention du suicide : une pratique d'accompagnement individuel.....	102
4.1.2.1 L'autorité du cœur comme création du lien .....	103
4.1.2.2 Le lien comme œuvre de confiance .....	111
4.1.3 La formation en psychosociologie à l'UQAR : une pratique d'accompagnement de groupe .....	121

4.1.3.1	Tenir ensemble au cœur de l'intelligence collective.....	122
4.1.4	L'évaluation formative et participative : une pratique d'accompagnement des collectivités.....	130
4.1.4.1	L'analyse participative au service de la création du sens et du renouvellement de l'action .....	132
CONCLUSION GÉNÉRALE.....		139
LE CORPS SENSIBLE AU SERVICE DU RENOUVELLEMENT IDENTITAIRE.....		141
LE RENOUVELLEMENT IDENTITAIRE AU SERVICE DU RENOUVELLEMENT DES PRATIQUES.....		142
LES LIMITES DE CETTE RECHERCHE ET QUELQUES PERSPECTIVES D'AVENIR .....		143
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....		145

**LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1 : Les trois temps de l'épochè .....	43
Tableau 2 : Le comparatif des étapes de la méthode heuristique de Moustakas et Craig .....	46





## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Les motivations de renouvellement de mes pratiques.....	28
Figure 2 : Les actes au cœur de la pratique de l'épochè.....	43
Figure 3 : L'inter-relation et la séquence des processus heuristiques.....	43
Figure 4 : Les différentes étapes du journal d'itinérance.....	51
Figure 5 : L'analyse réflexive d'expérience ou le chemin d'une écriture incarnée .....	98
Figure 6 : Le rapport au corps comme terrain de construction de la confiance.....	101
Figure 7 : Le processus de construction de l'accordage empathique par la médiation du rapport au corps.....	109
Figure 8 : Le rapport au corps et la construction d'un champ de présence sécuritaire.....	110
Figure 9 : La relation d'être à être – une posture d'accompagnement génératrice de rencontres co-créatrices.....	117
Figure 10 : La lutte des valeurs de la profession versus celle de l'organisation .....	120
Figure 11 : Les différentes couches de cette pratique formative en animation et observation de petits groupes.....	126
Figure 12 : Les différentes portes pour se former à l'animation et à l'accompagnement du changement dans le cadre d'un cours laboratoire .....	127
Figure 13 : Le processus de ritualisation transforme les personnes et crée des communautés .....	129
Figure 14 : Le partage du pouvoir et des responsabilités propres à la relation de coopération au service de l'analyse participative .....	136
Figure 15 : Les promesses d'une analyse participative productrice du pouvoir d'agir d'une communauté.....	136



## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

<b>AIHVF</b>	Association Internationale des Histoires de Vie en Formation
<b>AOS</b>	Approche orientée vers les solutions
<b>CFRN</b>	Centre de formation Rimouski-Neigette
<b>CNRTL</b>	Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
<b>COSMOSS</b>	Communauté Ouverte et Solidaire pour un Monde Outillé, Scolarisé et en Santé
<b>CPSICBSL</b>	Centre de prévention du suicide et d'intervention de crise du Bas-Saint-Laurent
<b>CSSS</b>	Centre de santé et des services sociaux, à l'époque. Maintenant connu sous l'appellation Centre intégré de santé et des services sociaux (CISSS)
<b>C-TA-C</b>	Choix-Transition-Action-Changement. Anciennement appelé Contre Tout Agression Conjugale
<b>GRASPA</b>	Groupe de recherche en approche somato-pédagogique de l'accompagnement
<b>RQPHV</b>	Réseau Québécois pour la Pratique des Histoires de Vie
<b>UNESCO</b>	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
<b>UQAM</b>	Université du Québec à Montréal
<b>UQAR</b>	Université du Québec à Rimouski



## INTRODUCTION GÉNÉRALE

*Combien de fois ai-je secrètement espéré que ma vie bascule et que surgisse la possibilité de tout recommencer, de jeter par-dessus bord les bagages trop lourds accumulés au cours des ans ? Combien de fois ai-je attendu l'occasion de me délester du poids d'une vie qui, après avoir été celle dont j'avais rêvé, ne me ressemblait plus ? Combien de fois ai-je souhaité que tout se renverse pour ne garder que ce très peu qui procure la liberté de la dépossession véritable ?*

Hélène Dorion, 2014

### À LA GENÈSE DE CETTE HISTOIRE, UNE SOIF DE ME RECOMMENCER

Ce travail de recherche est né d'une préoccupation de transformer le rapport que j'entretiens avec moi-même, avec les autres et avec le monde.

À l'aube de ma trentaine, les stratégies que j'avais apprises à déployer dans mon enfance me semblaient de plus en plus inadaptées. Je me sentais entrer progressivement dans un cercle pernicieux sur le plan personnel et relationnel, ce qui m'exigeait de trouver de nouvelles voies pour habiter autrement les événements de ma vie, mes relations et mes actions.

J'avais urgemment besoin de faire un bilan et d'entrer dans un processus d'écriture susceptible de me propulser dans un processus d'apprentissage transformateur (Mezirow, 1991, 2001). Je soupçonnais que cela me permettrait d'extraire du sens de mon itinéraire, de la cohérence et des connaissances partageables et transmissibles.

D'orientation phénoménologique et praxéologique, le programme de maîtrise en étude des pratiques psychosociales est centré sur la personne, sur son expérience ainsi que sur sa pratique. Comme le stipulent les écrits officiels, cette formation en recherche vise le renouvellement des pratiques, la transformation des praticiens et la production des connaissances. Le modèle pédagogique préconise la co-formation au sein d'une communauté

apprenante dans laquelle les dimensions existentielles, théoriques et pratiques s'articulent sans prédominance. Les objectifs se répondent à partir de l'expérience et de la pratique des praticiens-chercheurs qui s'accompagnent et évoluent ensemble dans cet espace d'apprentissage.

Dans cette visée, je saisisais la nécessité de m'engager et de consentir à ce rendez-vous avec soi-même et avec les autres. Je savais que cette maîtrise était exigeante, mais je savais mon projet compatible avec les orientations et la mission de cette formation. Remplie de curiosité, je me suis engagée dans cette aventure en vue d'aller à ma rencontre, d'embrasser entièrement la personne que je suis et oser me réinventer.

Ce projet de recherche inductif contribuerait à ce que je puise ces savoirs au cœur de mon chemin de transformation identitaire et de renouvellement de mes pratiques relationnelles et professionnelles.

Ma démarche de recherche-formation en est donc une de connaissance et d'existence. Elle témoigne de l'itinéraire heuristique d'une praticienne-chercheuse en processus de réinvention de soi.

Elle est avant tout l'aboutissement d'un chemin de courage.

## **À L'ORIGINE DE MA QUESTION DE RECHERCHE**

Dès le début de cette recherche, je sentais la nécessité de visiter mon histoire de vie afin de faire la paix avec des pans de mon enfance et de mon adolescence. Interpelée par cette urgence de changer, je voulais me donner la chance de découvrir quels impacts avait eu mon histoire sur mes modalités relationnelles et sur ma vie de jeune adulte. Je constatais que j'usais souvent de stratégies non gagnantes dans mes actions et dans mes relations. J'aspirais donc à mieux comprendre la logique de mes stratégies d'adaptation pour en envisager d'autres. Afin d'identifier les voies de passage qui contribueraient à ma transformation identitaire et au renouvellement de mes pratiques relationnelles et d'accompagnement, j'ai

observé et documenté mon chemin de formation, de transformation et de réinvention de moi-même. J'ai constaté la place prépondérante du corps dans ma vie, notamment à travers ma démarche de transformation par le *corps sensible*. Je définirai ce concept au troisième chapitre de ce mémoire. Précisons pour le moment que le terme *Sensible* ne fait pas référence au cinq sens extéroceptifs ni à la proprioception, « Le Sensible qui fait l'objet de nos recherches est le sensible du corps lui-même, sa capacité d'être touché, sa capacité de répondre, et sa capacité d'adaptation à tout évènement » (Bois, Josso et Humpich, 2009, p.106) J'avais par ailleurs le sentiment qu'appuyer ma démarche sur une pratique corporelle et une rééducation perceptive et attentionnelle serait une voie efficace d'émancipation pour moi. Il était indéniable que j'étais en quête d'une nouvelle forme d'incarnation et d'engagement.

Je me proposais donc de répondre à la question de recherche suivante :

*En quoi et comment un processus de recherche-formation par la médiation du corps sensible peut me permettre d'accompagner un chemin de renouvellement identitaire, relationnel et professionnel ?*

Cette démarche de recherche, radicalement à la première personne, a été menée en cohérence avec les paradigmes compréhensif et interprétatif et a été réalisée selon une méthode de recherche heuristique dans la lignée des travaux de Clark Moustakas (1968, 1990), Érik Craig (1978), Michael Polanyi (1959) et Jean-Philippe Gauthier (2015). Cette étude de mon parcours de vie et de ma pratique professionnelle est d'inspiration phénoménologique et biographique.

Elle poursuit les objectifs suivants :

- **Identifier** à travers ma trajectoire des moments qui témoignent de ma transformation identitaire et de mon renouvellement de pratiques relationnelles et professionnelles ;
- **Décrire** ma pratique d'accompagnement en vue de repérer les conditions de renouvellement de ma pratique en relation d'accompagnement ;

- **Comprendre** à partir de mon expérience de recherche-formation les phénomènes corporels qui soutiennent les processus de renouvellement identitaire, relationnel et professionnel ;
- **Dégager** des pistes d'accompagnement des processus de renouvellement des pratiques et des praticiens par la médiation du corps sensible et des démarches réflexives et dialogiques.

## LA STRUCTURE DE CE MÉMOIRE

Le présent mémoire est structuré selon une approche heuristique. Il comporte deux parties essentielles comprenant chacune deux chapitres. La première partie, intitulée « QUESTION », problématise d'abord l'objet de cette recherche par un retour rigoureux sur l'état de la question. Ce premier chapitre expose les pertinences personnelle, sociale et scientifique tout en précisant l'univers conceptuel qui balise le phénomène identitaire. Le problème, la question et les objectifs de cette recherche sont ensuite présentés. Le second chapitre traite de la cohérence épistémologique et méthodologique.

La deuxième partie de ce mémoire s'intitule : « EXPLORATION ET COMPRÉHENSION ». Le premier chapitre de cette partie est un récit de transformation mettant en évidence les expériences importantes qui ont soutenu mon processus de transformation identitaire. Il s'agit de moments importants vécus et intégrés dans un texte à la fois descriptif, réflexif et interprétatif. Quant au deuxième chapitre, il constitue un récit de pratique qui documente un chemin de renouvellement des pratiques relationnelles et professionnelles. Il est traversé et se conclut par une réflexion et une systématisation qui collige de manière schématique les résultats les plus importants de cette recherche.



## **PARTIE 1**

### **QUESTION**

*Personne n'a une vie facile. Le seul fait d'être vivant nous porte immédiatement au plus difficile. Les liens que nous nouons dès la naissance, dès la première brûlure de l'âme au feu du souffle, ces liens sont immédiatement difficiles, inextricables, déchirants. La vie n'est pas chose raisonnable.*

*On ne peut, sauf à se mentir, la disposer devant soi sur plusieurs années comme une chose calme, un dessin d'architecte. La vie n'est rien de prévisible ni d'arrangeant. Elle fond sur nous comme le fera plus tard la mort, elle est affaire de désir et le désir nous voue au déchirant et au contradictoire.*

*Ton génie est de t'accommoder une fois pour toute de tes contradictions, de ne rien gaspiller de tes forces à réduire ce qui ne peut l'être, ton génie est d'avancer dans la déchirure, ton génie c'est de traiter avec l'amour sans intermédiaire, d'égal à égal, et tant pis pour le reste. D'ailleurs quel reste ?*

Christian Bobin, 1999

Comme je l'ai mentionné dans la structure de ce mémoire, cette première partie est constituée de deux chapitres. Le premier nous invite à plonger à l'origine de ma quête identitaire pour comprendre quelques éléments du contexte dans lequel je me suis construite. Je partage ensuite dans une revue de littérature la pensée de quelques auteurs pour saisir les grands courants qui caractérisent la transformation identitaire et le renouvellement de pratique dans lequel ce processus de recherche m'a conviée.

Le deuxième chapitre nous amène dans l'univers conceptuel, épistémologique et méthodologique de cette recherche. Je dialogue avec quelques auteurs sur la transformation identitaire et le renouvellement des pratiques. Puis, nous verrons de quelle manière cette démarche de recherche-formation s'est révélée au sein d'un processus heuristique.

## CHAPITRE 1

### PROBLÉMATIQUE

*L'espoir est tourné vers l'invisible. [...] Seul celui qui se penche vers son cœur comme vers un puits profond retrouve la trace perdue. Sans illusion, sans attente, sans esprit de profit ou de réussite, s'exposer au vent de l'être ! Ne pas chercher la réponse. [...] Suspendre le temps, laisser la vie reprendre son souffle.*

Christiane Singer, 2001

#### 1.1 UN CONTEXTE FAMILIAL À L'ORIGINE DE MA QUÊTE

Du plus loin que je me souviens, je cherchais dans mes liens et dans mes différents contextes une voie pour créer des conditions d'accueil et de sécurité qui me permettent de me sentir en confiance, pour apparaître telle que je suis et me déployer librement.

Faute de pouvoir m'appuyer sur la permanence d'un sentiment de sécurité intérieur et de confiance en la bienveillance de la vie pour moi, je me sentais souvent éloignée de cette force de croissance immanente présente en moi. Je la savais pourtant disponible puisque j'en faisais parfois l'expérience. Mais, la sensation d'exil de moi-même que je pouvais vivre diminuait ma capacité à m'installer dans un espace de confiance et d'assurance soutenant mon pouvoir d'agir et de faire des choix générateurs de plus de vie. Le sentiment d'être en déficit de confiance et de sécurité me faisait vivre un écart vertigineux entre ce que je vivais à l'intérieur de moi, en temps de paix, et ce que je parvenais à exprimer ou à incarner dans mes actions et mes relations, en temps de tempêtes émotionnelles ou existentielles. Lorsque j'étais dans mes stratégies d'adaptation, j'avais la sensation de perdre mes compétences relationnelles, ma pertinence cognitive et surtout ma capacité de communiquer à partir d'une intelligence émotionnelle.

J'ai longtemps eu de la difficulté à me comprendre dans ces écarts causés par ce sentiment d'insécurité et de méfiance. C'est ma rencontre avec l'œuvre de Lytta Basset qui

m'a permis de faire mes premiers pas sur la voie de l'exploration de mon enfance et de ma construction identitaire, notamment dans la période entre 4 et 10 ans.

À en juger par l'omniprésence de la peur de l'abandon, je pense que la majorité des adultes, malgré leur bonne volonté, passent à côté du vécu de leurs enfants. D'une part, ceux-ci n'ont pas de mots pour le décrire et apprennent vite à ne rien montrer. D'autre part, comment les parents le devineraient-ils, y seraient-ils sensibles quand eux-mêmes ont étouffé depuis longtemps un vécu similaire ? (Basset, 2010, p. 203-204)

### **1.1.1 Atterrir dans un contexte familial en voie de dissolution**

J'ai grandi dans une famille québécoise de classe moyenne, une famille de quatre enfants. Je suis née 22 mois après la naissance de mon frère et j'ai six et huit ans de différence avec mes sœurs aînées. Je n'ai aucun souvenir de ma famille unie et dans la joie. Je peux cependant croire qu'il y a eu des moments de bonheur, car quelques photos en gardent une trace sensible.

J'ai quatre ans lorsque mes parents consentent à la nécessité de leur séparation. Une séparation qu'ils n'ont pas pu négocier autrement que dans de grandes et longues batailles. En épluchant mes souvenirs, je comprends mieux le mal-être qui m'habitait enfant. J'avais la sensation que mes parents se sentaient tous deux très seuls dans leur expérience respective et ne pouvaient se rejoindre pour se soutenir réciproquement. Ce qui correspondait au besoin de l'un ne concordait pas au besoin de l'autre. Le manque de communication ou de ressources pouvaient créer des réactions étonnantes, voire insécurisantes, pour l'enfant que j'étais. Je réalise aujourd'hui à quel point j'étais témoin, impuissante, de la dureté de leur souffrance. La distance entre leur vécu et leur capacité à le communiquer pour être entendu, accueilli et pris en compte me dévastait.

*Je me souviens, c'est le jour de la fête des mères, c'est une journée importante pour ma mère qui revient tout juste d'un moment avec sa propre mère. Dans la hâte de retrouver sa famille pour célébrer sa fête, ma mère entre chez-nous et constate immédiatement le désordre ambiant ainsi que le repas plus ou moins rudimentaire concocté par mon père... Elle se précipite alors à la table,*

*prend le bouquet de roses qui y est déposé, puis le lance à travers la porte. Surprise, je me souviens de très peu d'échanges. Je ne comprends pas ce qui se passe. Nous sommes là, mes sœurs, mon frère et moi et observons la scène. Mon père sort dehors, récupère les roses dans le banc de neige, puis il entre à nouveau et nous les offre.*

Extrait de journal de recherche, Myra-Chantal Faber, 2009

### **1.1.2 Grandir au milieu d'une guerre parentale**

Comme je le mentionnais précédemment, la séparation de mes parents s'est vécue longtemps dans une grande adversité. Les questions de la pension alimentaire et des choix faits par l'un ou l'autre de mes parents ont occasionné une guerre sans merci. Pendant que mes sœurs, mon frère et moi restions avec ma mère, mon père détenait le droit de nous voir une fin de semaine sur deux. Or, pendant de longues périodes de mon enfance, nous avons très peu vu notre père. Étant la cadette de notre famille – et celle dans notre fratrie qui a vécu le plus longtemps avec l'un ou l'autre de nos parents après leur séparation – j'ai été non seulement témoin de leur souffrance et de leurs conflits, mais je me suis retrouvée aussi souvent seule, au milieu du combat, dont je ne comprenais ni les tenants ni les aboutissants. Hypersensible comme j'étais, j'avais parfois le sentiment d'être moi-même un champ de bataille.

*Je me souviens, ce soir-là, comme d'autres soirs, ma mère est au téléphone et parle avec ses sœurs. Elle tente de leur confier ce qu'elle ne peut plus porter seule. Moi, je reste proche d'elle comme si je ne voulais rien manquer de ses paroles. J'écoute. Je me sens en hyper vigilance. Malgré mon jeune âge, je comprends ce qui se passe, même si je ne sais pas encore faire la part des choses. Entendre ma mère parler de ses difficultés avec mon père me met en état de souffrance intense. J'ai le sentiment qu'une part de moi est salie, même haïe. J'éprouve le sentiment qu'être témoin passif de la colère, de la tristesse et de la déception de ma mère constitue une trahison envers mon père. Je mets alors mes mains sur mes oreilles et je chante pour ne plus entendre sa voix.*

*Ma mère s'impatiente alors. Dans les deux cas, je suis en échec. Quoique je fasse, j'ai le sentiment de trahir mon père ou ma mère.*

Extrait de journal de recherche, Myra-Chantal Faber, 2010

Mon père me manquait terriblement. À l'époque, dans le cœur de l'enfant que j'étais, je ne comprenais pas pourquoi je ne pouvais pas voir mon père alors que j'avais tant besoin de lui. Je comprenais qu'il devait beaucoup travailler pour assumer les frais de la pension alimentaire, mais je peinais à saisir qu'il ne puisse pas nous accompagner au parc le samedi après-midi. J'étais constamment en attente de moments avec lui qui ne venaient que rarement. J'ignorais à quel point il était lui-même en difficulté, voire en perte de sens. Je ne pouvais pas m'imaginer qu'il puisse même souhaiter éviter d'entrer en contact avec ma mère pour prévenir des conflits. Du haut de mes quelques années, je me sentais mal de ne pas être suffisamment importante pour lui. J'avais le sentiment qu'il nous avait laissé tomber.

Je me suis toujours demandé ce qui s'est réellement joué dans cette longue période d'hostilité qui m'a profondément fait souffrir, qui a lacéré ma famille et qui a vivement écorché mes parents. Au-delà de l'exigence d'entretenir une famille de quatre enfants âgés de 5 à 12 ans, je sentais que mes parents vivaient un grand ressentiment qui, me semblait-il, dépassait de loin une histoire d'argent, de partage de richesses et de responsabilités parentales. Je réalise aujourd'hui qu'il devait y avoir un grand sentiment d'injustice et d'amour blessé qui les tirailait tous les deux. Faute d'être accompagnés dans leur traversée, cette combinaison contribuait sans doute à développer un sentiment d'amertume, un terreau fertile à l'aliénation parentale.

*Je me souviens, comme souvent, je prends le téléphone pour appeler mon père. Cette fois, j'arrive à le rejoindre. Je lui demande s'il peut venir nous chercher. Il m'explique qu'il n'a pas d'argent pour nous recevoir. Ça me déchire le cœur. Faute d'avoir utilisé toutes mes stratégies pour le convaincre, je lui propose de faire son budget pour qu'il puisse venir nous chercher. Il affirme que ce n'est pas nécessaire, puis il raccroche. Comme à chaque fois que nous raccrochions, je me sens triste rejetée et en échec. Hypersensible, j'ai du mal*

*à comprendre, encore moins à contenir mes émotions. Inconsolable, je pleure abondamment.*

Extrait de journal de recherche, Myra-Chantal Faber, 2010

### **1.1.3 Grandir dans la précarité**

À cette époque, je mesurais moins bien la souffrance de mon père, car je ne le voyais pas souvent. Par contre, je m'inquiétais constamment de son état et de la santé de ma mère. Après le départ de mon père, la santé de ma mère s'est radicalement détériorée. Elle était souvent épuisée, ce qui lui demandait parfois de rester alitée sur de plus ou moins longues périodes. Sa fatigue due à sa santé et aux multiples responsabilités de mère de famille monoparentale ne lui permettait pas de gérer de façon constante les tâches de notre vie quotidienne. À la maison, l'équilibre était précaire. De la qualité de présence à la nourriture, je n'avais pas toujours la sensation de pouvoir compter sur ma mère.

*Je me souviens, j'ai six ans et j'écoute la télévision avec mon frère. Ma mère est malade et ma sœur aînée est à son chevet en train de lui éponger le front avec une débarbouillette humide. Ce scénario m'est familier. Or, à un moment, ma sœur aînée se précipite et téléphone à notre oncle qui est infirmier. Ma mère semble avoir perdu conscience. Quelques minutes plus tard, mon oncle arrive à la maison et frappe à la porte verrouillée. Inquiet pour ma mère, il crie d'ouvrir. Apeurés, nous paralysons sans comprendre ce qui se passe. Nous n'arrivons pas à le reconnaître à travers la porte. Le vacarme nous terrorise. Ma sœur aînée finit par arriver et lui ouvre. Mon oncle se rend au chevet de ma mère, puis appelle l'ambulance pendant que nous tentons de nous rassurer et de nous ressaisir.*

Extrait de journal de recherche, Myra-Chantal Faber, 2010

Ces multiples contextes tels que l'exposition aux conflits, à la souffrance et à la précarité, l'état de santé et le manque de présence de mes parents, mon hypersensibilité et la manière dont j'appréhendais la réalité, ont fait naître en moi un sentiment d'ambivalence et de doute ainsi qu'un sentiment d'insécurité matérielle, psychique et affective.

#### **1.1.4 Grandir à l'ombre de la mort**

Comme je l'ai mentionné précédemment, à cette époque, notre famille réussissait tant bien que mal à se maintenir la tête hors de l'eau. Or, parallèlement à ce que nous vivions, notre environnement relationnel, plus spécifiquement notre famille élargie du côté maternelle, avait aussi l'espace psychique occupé par la maladie et d'autres malheurs. Je n'avais que six ans et je vivais dans un monde où il y avait une conscience accrue de la maladie et de la mort.

D'abord secouée par le décès du fils aîné de mon oncle, la famille ne cessait de cumuler des épreuves et des décès tragiques. Alors que ma mère peinait encore à se remettre de son épuisement physique et émotionnel, sa sœur, dont elle était très proche, perd son fils de vingt ans dans un terrible accident de voiture. Ma tante tentait encore de survivre à ce deuil lorsqu'elle a appris qu'elle souffrait d'un cancer dont elle perdra le combat au bout d'une année. Seulement quatre mois plus tard, sa fille de dix-sept ans périt après une longue et douloureuse agonie, à la suite d'un grave accident de voiture. Les multiples deuils et les contextes dans lequel ils se sont produits ont anéantie notre famille.

Ne sachant plus où donner de la tête, ma mère devait gérer les effets de sa séparation et de ses pertes. En même temps, elle accompagnait les derniers jours de sa sœur ainsi que sa mère vieillissante ayant perdu sa fille aînée et ses petits-enfants. Puis, elle devait subvenir aux besoins de ses quatre enfants ainsi que prendre soin de sa santé.

J'ai le sentiment que l'ensemble de notre fratrie, peut-être même l'ensemble de notre famille, était en survie. Nous avons tous essayé de nous ajuster du mieux que nous avons pu dans ces circonstances exténuantes.

Pour ma part, afin de m'adapter à ce contexte, j'ai développé des stratégies d'hyper vigilance et des réflexes d'anticipation face à un avenir que j'imaginais inévitablement menaçant.

### **1.1.5 Choisir de me réinventer**

Si ces stratégies d'adaptation m'ont permis de développer des compétences utiles et d'avancer pour faire face aux écueils de ma vie, en grandissant, je réalisais qu'elles devenaient de moins en moins adaptées pour me permettre de me déployer dans ma vie relationnelle et professionnelle. Il me fallait apprendre à vivre ma vie sans être constamment dans le doute ou l'ambivalence et sans avoir peur qu'une brique me tombe sur la tête. Il m'apparaissait de plus en plus essentiel de trouver des moyens de renouveler mes manières d'être avec moi-même et avec les autres. Il m'était nécessaire d'apprendre à interagir autrement dans l'action et dans mes relations que depuis un espace teinté de peur et d'insécurité.

En faisant des lectures, j'ai été interpellée par la pensée sur le travail identitaire que proposent plusieurs chercheurs (Rondeau, 2014 ; Camilleri, 1990 ; Dubar, 1991 ; Giddens, 2007) ainsi que l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 1997). Ces auteurs affirment que dans le monde contemporain, le sujet postmoderne est appelé à construire et à reconstruire son identité tout au long de sa vie. C'est à la lumière de cette prise de conscience et de ma soif de renouvellement que je me suis engagée à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales. Ce programme de formation en recherche, dans lequel j'avais l'opportunité d'être acceptée, incluait dans ses objectifs mes préoccupations les plus importantes pour transformer la praticienne que je suis, renouveler ma pratique et produire de nouvelles connaissances.

Je tracerai donc dans les pages suivantes la pensée d'auteurs qui ont réfléchi sur le processus de construction et de transformation identitaire. Dans les prochains chapitres, je reviendrai sur la nécessité qu'aura été pour ma vie cette transformation identitaire.



## 1.2 LA TRANSFORMATION IDENTITAIRE PERÇU COMME UNE NÉCESSITÉ POUR MA VIE

*Chaque homme doit inventer son chemin.*

Jean-Paul Sartre, 1943

Maintenant que j'ai tracé quelques éléments illustrant le contexte qui a influencé ma construction identitaire, voire qui a contribué à ma *socialisation primaire*<sup>1</sup>, j'ai reconnu l'importance de m'émanciper de certaines attitudes relationnelles et comportements appris depuis cette socialisation. Il s'avérerait essentiel pour moi, d'entrer dans un travail identitaire, c'est-à-dire me mettre en marche pour aller à la rencontre de mon histoire et de mon identité, afin de pouvoir me transformer et développer de nouvelles compétences relationnelles et professionnelles, plus ajustées à mes contextes d'aujourd'hui.

En effet, Vincent de Gaulejac (1999, p. 92) m'a profondément interpellée lorsqu'il a affirmé que l'être humain est toujours « le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet ». C'est en contribuant à son tour à l'écriture d'une nouvelle histoire individuelle et collective, qu'il se fait auteur et créateur de sa vie. À la suite de ma lecture, j'ai compris que nous sommes tous des êtres socio-historiquement et socio-culturellement situés. Nous venons tous d'un milieu déterminé et fortement déterminant. Néanmoins, nul n'est totalement libre ou totalement prisonnier des contextes qui ont participé à le façonner. En ce sens, quelle joie fut la mienne lorsque j'ai saisi que nous sommes tous dotés de la capacité de faire quelque chose de neuf, de faire œuvre à partir et en fonction des héritages que nous avons reçus, des événements biographiques que nous avons vécus, de notre sensibilité propre et des aspirations fondamentales qui nous habitent. Comme le disait si bien Jean-Paul Sartre (1943), le plus important est ce que je fais de ce que les autres ont fait de moi.

Ainsi, l'être humain devient sujet de son histoire et de sa vie, en s'engageant consciemment dans un processus d'autoformation (Galvani, 1991) à la fois introspectif, réflexif et dialogique susceptible de lui permettre de se réinventer.

---

<sup>1</sup> Je reviendrai un peu plus loin sur la définition de ce concept dans le présent chapitre.

Dans cette optique, Vincent de Gaulejac (2009, p. 56) explique avec pertinence que le sujet en quête de sa forme nouvelle « dessine les contours d'une identité "personnelle" entre identité héritée, identité acquise et identité espérée ». Il me semble important ici de préciser que dans cette perspective, le concept d'identité ne réfère à aucune réalité qui serait fixe et permanente dans le temps. Il renvoie plutôt à une réalité évolutive et adaptable qui est la manifestation d'un ajustement continu aux transformations des univers changeant dans la vie intérieure du sujet, comme dans les contextes et les environnements où il se trouve.

En conséquence, le terme d'« identité » prend son sens dans une dialectique où la similitude renvoie au dissemblable, la singularité à l'altérité, l'individuel au collectif, l'unité à la différenciation, l'objectivité à la subjectivité. (Gaulejac (de), 2009, p. 59)

Dans le cadre de ma formation à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales, j'ai bien saisi à la suite de Jean-Claude Kaufmann (2008), Karine Rondeau (2014) et bien d'autres encore, à quel point le travail identitaire passe, entre autres, par la mise en récit de sa propre histoire. Jean-Paul Sartre (1938) n'avait-il pas raison de dire que raconter réanime le monde ? Cet auteur affirmait que raconter le plus banal des événements participe à le transformer en aventure. Dans le même ordre d'idées, Didier Demazière et Claude Dubar précisent qu'il faut créer des conditions pour que le sujet puisse se dire et se raconter en vue de pouvoir faire acte de « redéfinition de soi, qui soit à la fois satisfaisante pour lui-même et validée par les institutions qui l'encadrent et l'ancrent socialement en le catégorisant » (Demazière et Dubar, 1997, p. 304).

La pratique narrative permet ainsi de constater que l'identité se forme et se reconfigure « dans un entre-deux, du singulier et du pluriel, de l'interne et de l'externe, de l'être et de l'action, de l'égo et de l'alter, de l'assimilation et de la discrimination, de l'insertion et de la marginalisation » (Tap, 1980, p. 12). Je comprenais alors que si je voulais réellement m'engager dans un processus conscient de transformation identitaire, je ne pouvais pas faire l'économie de ces polarités. Il s'avérait être une nécessité incontournable pour ma vie de m'engager dans un processus de transformation identitaire, me permettant de gagner en

liberté dans les différentes sphères relationnelles et professionnelles pour devenir sujet de mon histoire et actrice de mes actions.

### **1.2.1 L'identité, une structure psychosociale**

*Le faire est révélateur de l'être.*

Jean-Paul Sartre, 1947

D'après Karine Rondeau (2014), l'identité se trouve toujours située, dans le processus de sa construction, entre le sujet unique et le contexte social où il se tisse. Pourtant, l'identité est cet invisible palpable dans l'expérience entre le soi et l'autre, dans les interstices de ce qui lie l'individu à sa société. Karine Rondeau (2014) rappelle par ailleurs que dans une perspective psychologique, on peut envisager l'identité comme « un sentiment subjectif et tonique d'une unité personnelle et d'une continuité temporelle » (Erikson, 1972, p. 13).

La sociologie, de son côté, pense l'identité en visant davantage le contexte social dans lequel l'individu s'incarne et évolue. À l'instar de Karine Rondeau (2014), plusieurs sociologues (Berger et Luckmann, 1986 ; Dubar, 1991, 2000 ; Dubet, 1994 ; Kaufmann, 2004, 2008 ; Touraine, 1995) considèrent que même si la base de l'identité est psychologique, elle se construit évidemment à travers des processus dynamiques qui se jouent au sein des interactions sociales. Dans la même veine, Sébastien Haissat (2006) avance que l'identité sociale est forcément constitutive d'une identité personnelle, appréhendée ici comme :

Une production historique en perpétuelle évolution par laquelle l'acteur devient autre et comme un processus relationnel qui s'effectue selon des rapports d'interactions avec autrui. [...] C'est une production qui s'établit par/avec/contre les autres qui doit être envisagée comme des confrontations entre l'individuel et le collectif. (Haissat, 2006, p. 128)

Ainsi, je comprenais que nul ne peut se réinventer sans l'écho d'un autre, ou en faisant totalement abstraction des mondes qui le constitue. Jean-Claude Kaufmann (2008, p. 7), pour sa part, avance que « nous ne sommes rien sans les institutions qui nous portent et les

contextes qui nous entourent ». D'après ces auteurs, l'être humain doit toujours être envisagé dans sa singularité inaliénable et dans son incontournable appartenance à ses communautés. Il n'y a donc pas de construction identitaire sans processus de socialisation.

La socialisation est un « processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs, et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre ».  
(Rocher, 1968, p. 269)

Pour la psychosociologie, la compréhension de la question identitaire passe obligatoirement par l'étude des interactions, pour ne pas dire des interstices et des interfaces, entre une perception subjective de soi et le regard posé par les autres sur soi, qui relie tout en séparant la personne et ses groupes d'appartenances. C'est dans ce sens que Jean-Paul Sartre (1943) affirmait que nous ne sommes « Nous » qu'aux yeux des autres puisque c'est à partir du regard des autres, témoins de ce que nous devenons, que nous nous assumons comme nous-mêmes.

Dans le même sens, Edmond-Marc Lipiansky (1990), Jacqueline Beckers (2007) et Karine Rondeau (2014) précisent que l'identité est une structure psychosociale qui se construit dans une dialectique interactionnelle et qui exerce une tension constante sur le sujet. Cette tension devient elle-même une expérience transformatrice pour une personne inscrite dans une histoire singulière, imbriquée elle-même dans une histoire collective. L'être humain se réinvente continuellement à travers des rencontres fondatrices avec les autres et des interactions significatives avec son environnement.

La question identitaire s'inscrit alors naturellement dans le champ de connaissance de la psychosociologie. Comme le dirait Delphine Burrick (2010, p. 21), parler d'identité revient forcément à parler de changements vécus par un sujet devenu lui-même « un mouvement dialectique entre ce qu'il est et ce qu'il devient ». Nous ne sommes donc jamais celui que nous étions avant (Haissat, 2006), malgré le fait que nous continuons de préserver ce qu'il y a en nous d'unique, de singulier, d'original et de cohérent.

C'est toujours au cœur de cette tension entre l'unique et le pluriel que va s'organiser un processus de construction identitaire qui oscillera forcément entre deux pôles inextricablement liés [à savoir :] « l'identité personnelle » de l'individu, c'est à dire son sentiment propre d'exister et de se différencier de l'autre et « l'identité sociale », c'est à dire son rapport avec différentes communautés porteuses de culture. (Rondeau, 2014, p. 62)

Paradoxalement, comme l'indique Jean-Claude Kaufmann (2008, p. 20), le « *Je* n'est jamais autant *Je* que lorsqu'il s'invente différent ». Cette réinvention de soi se réalise à travers une praxis rigoureuse et continue vécue en soi et agie sur soi-même, qui demande d'articuler avec patience et confiance : « continuité et changement, définition de soi et reconnaissance d'autrui, unité et diversité » (Perez-Roux, 2011, p. 52). En conséquence, le sujet édifie en soi, pour soi et pour le monde, un univers de sens cohérent qui est moins une halte qu'un horizon toujours ouvert vers lequel marcher dans cette aventure transformatrice incontestablement réflexive, dialogique et relationnelle.

À la suite de Claude Dubar (1992, 1998, 2000), je rappelle que la construction identitaire s'appréhende comme un processus d'édification, de déstabilisation, de (re)configuration et de boucles infinies de métamorphose de soi. Ce chemin est parsemé de passages, de crises, de transitions et de ruptures qui se croisent sans cesse dans une mouvance plus ou moins grande d'incertitudes, d'espérance, de déséquilibre et de stabilité sans cesse retrouvée.

### **1.2.2 L'identité, entre rupture et transformation**

*L'identité ne peut pas être le simple reflet d'une identité héritée ou attribuée par un processus de socialisation.*

Jean-Claude Kaufmann, 2008

Penser la transformation identitaire à la suite des travaux de Claude Dubar (2000), Jean-Claude Kaufmann (2008) et Karine Rondeau (2014) permet de comprendre ce que ces auteurs tentent de démontrer lorsqu'ils parlent de socialisation. Dans la socialisation dite primaire :

L'enfant acquiert un certain nombre de codes verbaux et non verbaux, de normes et d'images par les interactions journalières, d'abord au sein de sa famille, puis de ses proches. Il apprend à s'identifier aux autres, à voir, percevoir, sentir et à interpréter le monde d'une manière qui lui a été, au départ, culturellement transmise. Il accède, conséquemment, à une réalité socialement construite par d'autres, ce, bien avant que lui-même ne vienne au monde. (Rondeau, 2014, p. 67)

Les mêmes auteurs précisent par ailleurs que la socialisation primaire se complète normalement par une socialisation dite secondaire. Celle-ci va évidemment bien au-delà de l'unité familiale : famille élargie, école, groupe d'amis, travail, communauté, société. Selon Claude Dubar (2000), la configuration identitaire s'opère lorsque l'adulte parvient à construire progressivement de nouvelles identités à partir d'expériences de socialisation secondaire. Le sujet ne pourra faire cela qu'à la suite d'une succession de renoncements, de ruptures, voire de deuils des éléments constitutifs d'une identité acquise grâce à la socialisation primaire. Ce processus n'est jamais de tout repos. Cette aventure salvatrice qu'est la transformation du sujet, peut mener jusqu'à ce que Jean-Philippe Gauthier (2015) appelle la *conversion identitaire*<sup>2</sup>. Elle est caractérisée plus souvent qu'autrement par une plongée de la personne dans une crise parfois longue et pénible.

Pour Claude Dubar (2000), ce type de changement ne va pas de soi. Il nécessite que le processus en marche ne soit pas entièrement fusionné aux mécanismes appris dans la socialisation primaire. L'itinéraire de conversion identitaire exige donc une forme d'engagement du sujet à se désidentifier et à se décentrer (Berger et Luckmann, 1986) de ces déterminismes socioculturels et des comportements qui y sont associés. Le sujet devient capable de prendre une juste distance par rapport à lui-même et aux rôles qu'il est habitué à jouer dans ses relations.

Dans le même ordre d'idées, Jean-Claude Kaufmann (2008) affirme que cette prise de distance est pour le sujet une manière de se déprendre de ses schèmes habituels pour se reprendre autrement. Il ne s'agit pas seulement ici d'une volonté de changer de rôle ou de

---

<sup>2</sup> Je reviendrai un peu plus loin sur la définition de ce concept dans le présent chapitre.

construire une nouvelle réalité sociale, mais aussi et surtout de se réinventer soi-même par une pratique réflexive conscientisante et dialogique. Une telle pratique permet alors de changer de regard, de réorganiser la pensée et de renouveler les pratiques et les réseaux relationnels. Dans la foulée des travaux de Peter L. Berger et Thomas Luckmann (1986), Claude Dubar (2000) montre qu'il est possible de vivre une grande rupture entre la socialisation primaire et la socialisation secondaire. Cela arrive lorsque le sujet réalise que les cadres qui lui permettaient habituellement de lire le monde, de comprendre sa réalité et d'agir avec efficacité et satisfaction sont devenues problématiques. Le phénomène de déstructuration identitaire ouvre alors sur une véritable conversion identitaire (Gauthier, 2015). L'identité devient donc un « produit de socialisation successive » (Dubar, 1991, p. 7), mais aussi « le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions » (Dubar, 1998, p. 111).

### **1.2.3 La conversion identitaire, entre réflexivité et narrativité**

D'après Claude Dubar (2000) et Jean-Claude Kaufmann (2008), l'identité personnelle est autant réflexive que narrative. Ces auteurs interrogent les conditions essentielles à la mise en récit de soi. Pour Jean-Claude Kaufmann (2004, 2008), la maîtrise d'une démarche réflexive et sa mise en pratique deviennent, dans ce contexte, une nécessité pour accompagner les séries de mutations successives auxquelles le sujet adulte devra consentir et contribuer – parfois par choix et d'autre fois malgré lui – tout au long de sa vie.

Comme il a été mentionné dans les pages précédentes, une socialisation secondaire n'offre à personne une voie déjà toute tracée. Toute socialisation secondaire est, pour le sujet en processus de mutation identitaire, une œuvre de création, un métissage entre son essence, sa sensibilité propre, les éléments constitutifs hérités de sa socialisation primaire et la rencontre avec d'autres cultures. Karine Rondeau (2014) souligne à juste titre que le sujet en processus de conversion identitaire devra s'informer, réfléchir, opérer des choix, comparer

des alternatives et les évaluer. Dans cette aventure, il se dotera d'une rigoureuse pratique de soi qui allie à la fois l'introspection, la réflexivité, la narrativité et le dialogue. Il pourra alors se développer une cohérence au cœur d'un contexte social qu'il peine à comprendre et qu'il trouve, plus souvent qu'autrement, contradictoire. Dans cette perspective, s'inspirant des travaux de Jean-Claude Kaufmann, Karine Rondeau parle de l'identité comme :

Un processus de négociation avec soi-même, et entre soi et autrui, qui permet la découverte du sens d'un projet identitaire et qui amène l'individu à trouver « un accord acceptable entre un cadre de socialisation et un univers de la représentation, en enveloppement harmonique validé par une sensation de bien-être » (Kaufmann 2008, p. 133 dans Rondeau 2014, p. 75)

Ce sentiment d'harmonie et de sensation de bien-être, introduit par Jean-Claude Kaufmann, pose alors la question de la place du corps dans les processus de conversion identitaire (Gauthier, 2015). Cette dimension du rapport au corps fait écho à cette question fondamentale issus des travaux de Jean-Claude Kaufmann (2008, p. 220), c'est-à-dire : « Comment l'individu, si puissamment déterminé (de l'extérieur et de l'intérieur) par le social, parvient-il malgré tout à se construire comme sujet ? »

C'est dans cette filiation que j'ai choisi d'inscrire ma démarche de recherche à la première personne. Interpellée intérieurement par une puissante résonance face à cette question, je me suis invitée à être à la fois l'objet comme le sujet de cette recherche, devenant le témoin observant mon processus de reconfiguration identitaire, le décrivant et le systématisant pour contribuer à répondre à cette question qui nous concerne tous.

La revue de littérature sur le thème de la construction identitaire montre avec acuité que l'être humain ne peut se construire comme sujet en s'enfermant sur et en lui-même. Dès le départ, sa construction s'origine dans des processus physiologiques et sensoriels non séparés des processus de socialisation. Une telle démarche ne fait fi ni du contexte dans lequel la personne interagit avec les autres, ni de son inscription sociohistorique et socioculturelle. Dans la même veine, la démarche de socialisation doit s'ancrer dans la psyché, la cognition, le corps et la sensibilité de la personne pour que s'opère véritablement la transformation du



sujet. Ève Berger, praticienne-chercheuse des théories et des pratiques du *Sensible*<sup>3</sup> en collaboration avec Danis Bois au sein de l'équipe de *psychopédagogie perceptive*<sup>4</sup>, abonde dans le même sens lorsqu'elle pose la question suivante :

Peut-il y avoir émancipation du sujet sans prise en compte de sa sensibilité et, plus profondément encore, sans construction de conditions, au sein des pratiques de formation et de recherche, qui lui permettent de se faire l'allié, en toute autonomie, de sa propre sensibilité ? (Berger et Bois, 2011, p. 1)

Comme un appel vocationnel, cette question a trouvé écho en moi et m'a indéniablement mobilisée sur mon chemin de transformation. Puisque je m'étais déjà introduite aux théories et aux pratiques du corps sensible lors de ma formation en psychosociologie, j'en connaissais la portée libératrice.

#### **1.2.4 La conversion identitaire à l'épreuve de la corporéité et de la sensibilité humaine**

*Se convertir, c'est d'abord se délester de ce que l'on croit à tort être soi-même – et auquel on s'accroche si souvent par désespoir, par peur de découvrir la fausseté de cette idée – et retrouver la mémoire de ce qui nous dépasse, nous unifie et nous singularise.*

Catherine Chalier, 2011

Dans une thèse de doctorat consacrée à la conversion identitaire, Jean-Philippe Gauthier (2015) abonde dans le même sens qu'Ève Berger et Danis Bois, et propose de faire de la place aux pratiques corporelles dans l'accompagnement des processus de conversion identitaire. Par ailleurs, Catherine Chalier (2011, p. 53) avance que la conversion réfère toujours à une forme de retour à soi. Selon ses recherches, pour la personne qui se convertit, il s'agit de faire le « retour à ce " point " oublié recouvert par les " dieux étrangers " », c'est-

---

<sup>3</sup> Je reviendrai sur le cadre conceptuel du corps sensible dans le troisième chapitre.

<sup>4</sup> Je définirai également la pédagogie perceptive au troisième chapitre.

à-dire, faire le retour :

[Aux] multiples errances, psychologiques, morales, intellectuelles ou spirituelles, auxquelles il s'est laissé aller ou qu'il a subies sans jugement. Mais ce processus de retour vise à libérer le dynamisme qui permet d'aller en avant et de prévenir le malheur d'un avenir qui répèterait, inlassablement, échecs et drames du passé, à l'échelle tant privée que collective. (Chalier, 2011, p. 53)

Ainsi, les travaux sur la conversion de Pierre Hadot (1995), Michel Foucault (2001), Daniel Desroches (2011), Catherine Chalier (2011) et Jean-Philippe Gauthier (2015) s'entendent pour dire que la conversion suppose une libération. Mais, « de quoi faudrait-il se libérer ? » (Gauthier, 2015, p. 156). Jean-Philippe Gauthier s'appuie sur les travaux de Catherine Chalier (2011) pour répondre à cette question et précise qu'avant le siècle des Lumières, « les textes sacrés proposent une réponse qui consiste à [...] se libérer de ses idoles ou encore des dieux étrangers » (Gauthier, 2015, p. 156). Depuis le début de la modernité, « la psychanalyse, la psychologie et autres disciplines propres aux pratiques sociales, [ont pris le relais] de certaines dimensions de la vie humaine que la philosophie et la religion ne pouvaient plus prendre en charge. » (Gauthier, 2015, p. 156). À l'égard de ces pratiques sociales qui se déploient principalement par des processus réflexifs et dialogiques, Jean-Philippe Gauthier (2015) plaide la nécessité d'inclure dans tout processus de conversion le rapport que le sujet en transformation entretient avec sa propre sensibilité corporisée. Comme le rappelle Danis Bois (2007, p. 29), « de nombreuses recherches récentes accordent au corps un rôle fondamental dans la constitution de soi. » Dans la même veine, ces chercheurs partagent la vision de Maurice Merleau-Ponty (1945), lorsqu'il affirme que le corps constitue un champ primordial qui conditionne toute expérience. Le phénoménologue révèle ainsi la dimension bien incarnée de la conscience. Danis Bois et son équipe en psychopédagogie perceptive parle alors de « corps sensible » (Bois, 2001, 2006, 2007 ; Bois et Humpich, 2009 ; Bois et Austry, 2007 ; Bois et Rugira, 2006) lorsque c'est l'organisme tout entier dans sa structure et sa nature qui devient non seulement perceptif, mais aussi producteur de sens et de connaissance. Ève Berger et Danis Bois (2011) nous le présentent en ces termes :

La sensibilité dont nous voulons parler est donc directement liée au corps. Mais pas au corps représenté et représentant de la sociologie, pas plus qu'au corps pulsionnel et symbolique de la psychanalyse : le corps que nous invitons à rencontrer est un corps perçu en première personne, profondément vécu et ressenti, fruit d'une perception interne des manifestations du vivant au cœur de la chair qui nous constitue. (Berger et Bois, 2011, p. 2)

C'est dans cette cohérence que j'ai choisi de m'appuyer sur les théories et les protocoles pratiques du corps sensible (Bois, 2001, 2006, 2007) comme postulat de base pour accompagner ce que j'appelais : mon processus d'émancipation des effets de ma socialisation primaire. J'ai donc choisi de miser sur mon processus de formation et de recherche à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales pour accompagner la transformation de la praticienne-chercheuse que je suis (Pilon et al, 2001 ; Pilon, 2003, 2004).

### **1.3 LE PROBLÈME DE RECHERCHE**

*La conversion est à la fois courage et invention.*

Robert Misrahi, 2016

À cette étape-ci de ma démarche, il me semble essentiel de préciser le problème auquel je tente de répondre. Il importe de clarifier les éléments qui constituent pour moi, à ce jour, un écart entre ce que je souhaite incarner et ce que j'arrive à manifester réellement, aussi bien dans ma vie personnelle que dans mes pratiques relationnelles et professionnelles.

Comme je le mentionnais au début de ma problématisation, je réalise qu'en période de transition, de stress ou encore d'incertitude, il m'arrive d'expérimenter des difficultés d'adaptation et de revivre des états de déséquilibre tels qu'éprouvés souvent durant ma jeunesse. Ainsi, ma vie intérieure est mise en difficulté ; ce qui génère des impacts notoires sur ma vie relationnelle, personnelle et professionnelle. Durant ces moments, je deviens hyper vigilante et je vis un sentiment d'insécurité anxiogène, qui s'exprime par un sentiment d'isolement, d'enfermement et de doute. Dans ces conditions, il devient difficile pour moi de

bien réfléchir, de faire des choix éclairés ou de poser des gestes justes. Exténuée de me voir reproduire ces mêmes stratégies qui ne fonctionnent pas, j'ai choisi de m'inscrire à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales pour faire une étude de mes pratiques personnelles, relationnelles et professionnelles, et ce, à la première personne.

Comme nous l'avons déjà mentionné, la plupart des recherches qui traitent de la transformation identitaire (Dubar, Kaufmann, Rondeau et bien d'autres encore) proposent la réflexivité et la narrativité comme voies de passage. Pour ma part, à la lumière de mes premières boucles de problématisation, tel que je l'ai décrit plus haut, je réalise que je vis un manque de discernement lorsque je m'engage dans un processus réflexif à partir d'un lieu agité de mon intériorité. Comme je l'ai mentionné précédemment, lorsque je suis en situation de grandes fatigues, de transition, de stress ou encore d'incertitude, il m'arrive de vivre des préoccupations d'ordre adaptatives et de sentir des états d'alerte dans mon corps comme ceux que j'ai connus dans mon enfance. Dans ces contextes, je sens dans mon corps des états de vigilance, d'insécurité anxiogène qui se manifeste souvent par des sentiments d'isolement, de méfiance et de doute. Dans cet état, il devient difficile d'agir avec intelligence émotionnelle et non pas depuis la peur. C'est pourquoi, dans cette recherche, je pose d'abord l'éducation perceptive, intentionnelle et attentionnelle en amont de toute activité réflexive, narrative ou dialogique. Je fais l'hypothèse que le corps est premier pour soutenir une réflexion, un dialogue et une mise en action juste.

Dans le cadre de cette démarche, je souhaite me pencher sur mon chemin de vie, de formation et d'émancipation en vue d'identifier ce qui contribue à me stabiliser et à me libérer des habitudes acquises dans ma socialisation primaire. Je choisis de m'engager dans ce processus avec une visée d'apprendre à apprendre de mon expérience corporelle, introspective, réflexive et dialogique, de trouver des voies de passage susceptibles de renouveler ma pratique et produire des connaissances partageables.

#### 1.4 LA QUESTION DE RECHERCHE

Pour ce faire, et ainsi devenir véritablement sujet de mon expérience, je me propose de répondre à la question de recherche suivante :

*En quoi et comment un processus de recherche-formation par la médiation du corps sensible peut-il me permettre d'accompagner un chemin de renouvellement identitaire, relationnel et professionnel ?*

#### 1.5 LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

- **Identifier** à travers ma trajectoire des moments qui témoignent de ma transformation identitaire et de mon renouvellement de pratiques relationnelles et professionnelles ;
- **Décrire** ma pratique d'accompagnement en vue de repérer les conditions de renouvellement de ma pratique en relation d'accompagnement ;
- **Comprendre** à partir de mon expérience de recherche-formation les phénomènes corporels qui soutiennent les processus de renouvellement identitaire, relationnel et professionnel ;
- **Dégager** des pistes d'accompagnement des processus de renouvellement des pratiques et des praticiens par la médiation du corps sensible et des démarches réflexives et dialogiques.

## **CHAPITRE 2**

### **UNIVERS CONCEPTUEL - ÉPISTÉMOLOGIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE**

*On ne peut espérer changer le monde sans se changer soi-même.*

Isabelle Mahy et Paul Carle, 2012

#### **2.1 L'UNIVERS CONCEPTUEL**

Dans le contexte de cette démarche, il me semblait essentiel de clarifier les concepts clés qui balisent l'objet de cette recherche. La question de l'identité, surtout le phénomène de sa construction et le processus de sa transformation, a été abordée abondamment dans le chapitre précédent. Je vais donc revenir principalement dans ce chapitre sur la question du renouvellement des pratiques. Il me semble important de préciser que dans ce même chapitre, j'envisage de présenter les orientations épistémologiques et les choix méthodologiques qui ont encadré mon processus de recherche. La méthodologie heuristique sera abordée dans les pages qui suivent. Par ailleurs, les références théoriques et pratiques permettant de saisir le sens du concept de *corps sensible*, tel qu'utilisé dans ce mémoire, seront présentées dans le troisième chapitre qui exposera mon récit de transformation.

##### **2.1.1 Le renouvellement : une voie de changement relationnelle et professionnelle**

*Le changement dont il est question ici n'est pas cosmétique ou décoratif, il engage et mobilise, il fait éclater les certitudes et redirige l'esprit, il éveille et transforme.*

Isabelle Mahy et Paul Carle, 2012

D'après le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL)<sup>5</sup>, la notion de *renouvellement* réfère aussi bien à l'action de se renouveler qu'au résultat de cette action. Elle renvoie à l'idée de remplacer totalement ou partiellement les éléments qui composent une chose ou encore une personne (par exemple ses connaissances ou ses pratiques). Il apparaît également que le concept de renouvellement porte en son sein le désir de régénérescence ou de renaissance. Il signe donc une espérance, dans le sens de la croyance en la faculté de l'être humain de se renouveler, de renouveler ses formes, ses méthodes, ses outils ou encore ses engagements.

Le renouvellement mise sur la possibilité de changer certains caractères, l'aspect de quelque chose ou de quelqu'un pour viser de la nouveauté. Dans cette optique, se renouveler, c'est aussi reprendre des forces, retrouver une certaine intégrité physique ou morale et assumer l'état qui en résulte. Le sujet peut alors entrer dans sa singularité et mieux assumer son originalité.

### **2.1.2 Penser le renouvellement des pratiques**

La question du renouvellement des pratiques réfère à une réalité complexe qui ne peut être réductible à une transformation personnelle des manières d'être en action ou encore à une capacité de poser des gestes nouveaux. Selon Arthur Gélinas (2004, p. 34), le renouvellement des pratiques sollicite une modification en profondeur du praticien, c'est-à-dire dans « ses croyances, ses valeurs, ses compétences et l'image de soi comme expert » de son domaine.

De plus, les changements de pratique ont « une portée collective non négligeable » (Gélinas, 2004, p. 34) dans la mesure où ils ont une influence directe sur l'environnement du praticien, sur son équipe, voire sur la culture de son organisation. D'après Arthur Gélinas (2004), le renouvellement des pratiques est généralement occasionné par différents types de

---

<sup>5</sup>Consulté en ligne, le 21 mai 2016 : <http://www.cnrtl.fr/definition/renouvellement>

situations. Il les présente en quatre catégories, à savoir le transfert des apprentissages, les réformes organisationnelles, la nécessité de résoudre des problèmes et la préoccupation d'opérer des transformations adaptatives et évolutives nécessaires à l'efficacité du travail ainsi qu'à la santé des personnes et des organisations. Pour le même auteur : « Les deux premières situations trouvent leur origine en dehors de la pratique immédiate de l'intervenant, tandis que les deux autres viennent directement de sa pratique » (Gélinas, 2004, p. 35).

Ma rencontre avec les travaux d'Arthur Gélinas fut une expérience inédite révélatrice à la fois de sens, de cohérence et de connaissance. Comme le dit si bien Jorge Larrosa (1998), il arrive parfois, dans une vie et encore plus dans une démarche de recherche, que la rencontre d'un auteur ouvre des horizons de sens jusque-là insoupçonnés. En effet, « c'est seulement quand convergent le texte adéquat, le moment adéquat et la sensibilité adéquate, que la lecture est expérience » (Larrosa, 1998, p. 96). La lecture devient alors une expérience significative. Pour ma part, je réalisais à travers mes lectures qu'il me fallait préciser les enjeux à la source de mon projet de renouvellement des pratiques. J'ai pu alors m'interroger sur le sens de mon engagement afin de mieux orienter mes prochains pas. J'ai constaté que j'étais concernée par trois cas sur les quatre situations présentées par Arthur Gélinas (2004). La figure suivante illustre ces trois préoccupations :

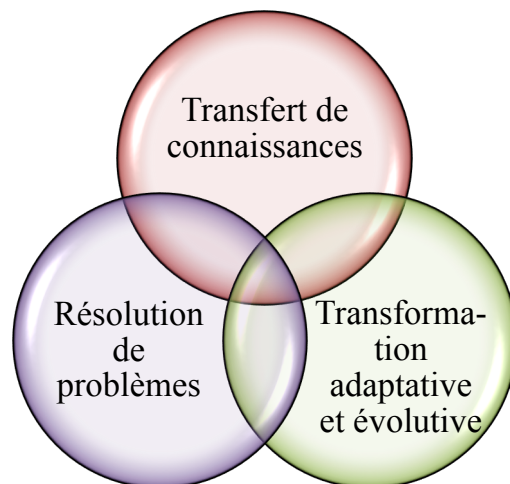


Figure 1 : Les motivations de renouvellement de mes pratiques



### **2.1.2.1 La question du transfert des connaissances sur mon chemin**

Dans l'univers des pratiques professionnelles, on parle généralement de transfert des connaissances lorsqu'on espère voir les praticiens transformer leurs pratiques en appliquant des connaissances acquises dans des processus de formation continue ou encore de perfectionnement professionnel (Boucher et L'Hostie, 1997). Dans le cadre de cette recherche, la question du transfert des connaissances est envisagée autrement. Non seulement je souhaitais transformer mes pratiques professionnelles, mais je désirais aussi incarner de plus en plus dans ma vie relationnelle les habiletés professionnelles, les savoirs théoriques, les attitudes et la posture acquises dans ma formation au baccalauréat en psychosociologie à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR).

### **2.1.2.2 La question de la résolution des problèmes**

Il me semble nécessaire de rappeler ici que dès le début de cette démarche de recherche, j'étais portée par un désir de transformation identitaire. Je constatais que j'avais appris dans mes premières années de vie des manières d'être et d'agir, surtout en situation relationnelle, qui étaient aujourd'hui non seulement inefficaces, mais aussi contre-productives et coûteuses pour moi et pour mon entourage. Ces stratégies périmées me maintenaient dans un sentiment d'enfermement et d'étroitesse aussi bien dans ma vie personnelle que professionnelle.

C'est ainsi que j'ai commencé à me questionner sur l'identité et sur les processus à l'œuvre dans sa transformation. Je souhaitais créer les meilleures conditions pour accompagner mon processus de transformation identitaire. J'appelais profondément ce sentiment de satisfaction intérieur que me procureraient les effets de cette transformation personnelle voire existentielle, à l'œuvre dans mes relations personnelles et dans mes contextes professionnels.

Je vivais en effet quelques irritants dans mes relations et parfois dans mes pratiques professionnelles qui me semblaient directement reliés aux difficultés perçues comme des failles dans ma construction identitaire. Ces expériences exerçaient un impact direct sur mon

sentiment d'efficacité, de compétence et de satisfaction. Il y avait donc là un écart entre ce que je souhaitais être dans mes actions et dans mes interactions et ce que je réussissais à incarner réellement au quotidien.

### **2.1.2.3 La question des transformations adaptatives et évolutives**

Selon Arthur Gélinas (2004), ce type de transformation des pratiques n'est pas de nature réactive dans le sens qu'elle ne vise pas à résoudre des situations problématiques telles que la précédente. Il ne s'agit pas non plus de répondre aux injonctions extérieures comme c'est parfois le cas en contexte d'attentes organisationnelles, par exemple pour justifier les budgets alloués au perfectionnement des employés.

Il s'agit dans ce cas, des transformations de nature proactive [...] associées aux apprentissages expérientiels continus qui accompagnent toute pratique professionnelle [...]. Elles sont liées à un savoir-faire personnel qui se développe au fil des analyses réflexives de pratiques et à la créativité qui en émerge. (Gélinas, 2004, p. 36)

Nous ne sommes pas dans une logique de changement planifié (Tessier et Tellier, 1990), mais plutôt au cœur du paradigme du changement émergent (Gélinas et Fortin, 1996 ; Mahy et Carle, 2012). D'après ces auteurs, les transformations dont il est question ici naissent d'une réflexion personnelle ou collective. D'après Isabelle Mahy et Paul Carle (2012, p. 2) :

Le changement qui émerge est par définition inconnu a priori. Il découle d'un changement de regard, d'un déplacement de posture intérieure, d'une réflexion profonde qui constitue le cœur d'une transformation. Un tel changement n'est pas une simple adaptation à des fluctuations légères de l'environnement. Il s'agit plutôt d'une évolution et parfois même d'une révolution personnelle ou collective qui donne lieu à une nouvelle mobilisation et à un élan vers l'action.

Le cœur de ma démarche est situé dans cette dernière perspective, même si les deux premières m'ont mise sur la voie de mon thème de recherche. J'avais donc besoin d'être dans

une perspective sensible, expérientielle, éthique et esthétique pour mener ma démarche de recherche, de formation, de transformation identitaire et de renouvellement des pratiques.

### 2.1.3 Penser le passage dans les processus de transformation

Comme le proposent les psychosociologues Isabelle Mahy et Paul Carle (2012), un élément important à ne jamais négliger dans les processus de transformations personnelles ou de renouvellement des pratiques serait ce qu'ils nomment *le passage*. Il est d'autant plus important que lorsque la personne est au seuil d'un passage, elle est habitée par une sorte d'élan vital qui l'appelle et la pousse vers quelque chose de meilleur. Ce type d'appel est suscité par « [...] la souffrance, souvent indicible, présente ou latente dans nos situations de vie, que ce soit notre propre souffrance ou la souffrance générée au contact de ce qu'on peut observer, entendre, écouter, autour de nous dans le monde » (Mahy et Carle, 2012, p. 35).

C'est ce type d'élan qui m'a poussée à entrer dans cette recherche. Comme je l'ai mentionné dans le chapitre précédent, je me sentais aux prises avec des émotions difficiles à contenir, comme le sentiment d'enfermement. En plus de me faire souffrir personnellement, faute de me sentir libre, je vivais des répercussions douloureuses dans mes relations et, comme prise dans un étau, me contraignaient dans mes actions. À l'instar de ce que décrivent ces auteurs, je me voyais vivre une ou l'autre et souvent, plusieurs de ces émotions :

Le chagrin. La colère ou la révolte. Le ressentiment. L'anxiété, l'angoisse. La culpabilité. L'ambivalence. L'incompétence. L'engourdissement. L'obsession. L'abandon. La fragilité. La crainte. L'isolement. L'injustice... Bien sûr, l'idée générale du passage, c'est de sortir de ces émotions handicapantes, douloureuses, d'accéder à autre chose. (Mahy et Carle, 2012, p. 35)

Je cherchais donc une voie de sortie et j'ignorais que le processus m'inviterait plutôt à entrer davantage dans mon expérience, à embrasser totalement ce qui s'y donne pour l'accueillir et en comprendre le sens, en saisir l'envergure, l'élan de vie et la poussée fondamentale qui me propulserait, le moment venu, vers la sortie. *Ma sortie*.

Je suis donc entrée à l'école de mon expérience, où je l'ai éprouvée jusqu'à la lie, sans complaisance et avec engagement pour éventuellement cesser d'en avoir peur et de la juger. Je pouvais enfin me contenir et j'ignorais encore que ce faisant je gagnais de l'espace pour contenir les autres dans des situations analogues dans le cadre de mes fonctions. J'y reviendrai dans les chapitres suivants.

#### **2.1.4 De l'autre et du groupe comme catalyseur d'apprentissage transformateur**

Il n'y a pas de transformation de l'identité sans processus d'apprentissage. Comme je l'ai évoqué dans le précédent chapitre, pour que s'opère une transformation identitaire, la personne a besoin d'une autre forme de socialisation, dite secondaire selon Dubar. La transformation de l'identité implique donc de la personne un changement de vision d'elle-même, des autres et du monde, mais surtout de son rôle dans ses groupes d'appartenances. Ce type de processus ne peut se faire seul. Il faut absolument de l'autre et mieux encore, un autre groupe ayant des règles de fonctionnement différentes, de nouvelles valeurs, etc. Dans le même sens, Aline Fortin (1973) préconise la formation en laboratoire qui nécessite de sortir les gens de leur environnement habituel afin de créer un « ilot culturel » qui permettra une suspension de normes, de jugements et d'habitudes.

Depuis cette suspension peut émerger de nouvelles manières d'être, d'agir et de voir le monde. Les personnes entrent alors dans un processus d'apprentissage émancipateur et réflexif par lequel elles apprennent à clarifier et à remettre en cause leurs propres représentations et perspectives de sens pour en arriver à la transformation de soi.

L'apprentissage émancipateur est souvent transformateur en ce sens qu'il présente à l'apprenant une manière alternative d'interpréter les sentiments et les modèles de comportement ; l'ancien schème de sens, l'ancienne perspective sont désavoués et remplacés ou réorganisés pour pouvoir incorporer de nouveaux insights. (Mezirow, 2001, p. 106)

Ma formation en psychosociologie à l'UQAR m'a initiée à ce type de pédagogie expérientielle. Par le biais de pratiques réflexives et autobiographiques (Rugira, 2016a), ainsi que par l'apport du groupe comme contributeur à la mise en forme de soi et à la production de connaissances, cette pédagogie avait une visée émancipatrice et transformatrice. J'y ai vécu une vraie rupture paradigmatique. Je suis passée d'une pédagogie scolaire conventionnelle à des approches de formation en laboratoires de type andragogiques. J'ai ainsi pu expérimenter une nouvelle manière d'apprendre au sein d'une formation centrée principalement sur la personne et sur son processus au sein d'une communauté d'apprentissage (Rugira, 2006b). J'y ai découvert avec plus d'acuité la potentialité du travail de groupe où chaque étudiant offre sa contribution en s'appuyant sur son expérience.

*Je me souviens, je suis en première année de maîtrise et nous faisons un travail d'herméneutique instaurative<sup>6</sup>. Tel que demandé par le professeur en charge, j'avais préalablement symbolisé mon projet de maîtrise en une œuvre d'art. Il s'agissait d'une photo d'un soleil couchant sur le paysage d'une mer calme. Deux mains pointent en direction du soleil. Un cercle de plume entoure la photo. Puis, aux périphéries du cercle se déferlent des tâches de bleus, des textures vivantes illustrant les vagues d'une mer déchainée... Dans ce même travail, à un moment, je résonne à l'œuvre d'une de mes collègues. Le centre de son mandala est peint de couleurs chaudes, je sens que je peux m'y aventurer en profondeur. Or, une branche est posée devant le cercle. Mon tour venu, je partage ce que je vois à mon groupe : « Je fais l'expérience d'une profondeur qui m'invite au centre du cercle, mais la branche m'empêche d'y aller. » À ce moment, une formatrice jointe à l'équipe habituelle pour la journée et avec qui j'ai un lien de confiance particulier, me nomme avec beaucoup d'exactitude : « Ce n'est pas la branche qui t'empêche d'y aller Myra, c'est toi qui t'en empêche ! » Je fais à ce moment précis un volte-face. J'ai vu avec justesse à quel point je participais à mon propre enfermement dans ma manière d'appréhender ma vie et de la réfléchir. Je constatais à quel point il m'était nécessaire d'éduquer mon attention pour ouvrir mes possibles, m'appuyer dans mon corps d'où peut émerger une pensée plus libre et surprenante ainsi qu'une parole incarnée et créatrice.*

Extrait de mon journal de recherche, Myra-Chantal Faber, 2010

---

<sup>6</sup> L'herméneutique instaurative est une attention aux résonnances symboliques que l'expérience produit dans notre esprit. Alors ce n'est plus l'interprète qui donne sens à l'expérience mais c'est l'interprète qui est révélé à lui-même par les symbolisations que l'expérience instaure en lui. (Galvani, 2004, p. 105)

Le support d'une telle communauté a été salvateur pour moi. Je me suis vue sortir de l'isolement et de l'impuissance, pour redevenir actrice, auteure et sujet de ma propre vie. Je pouvais enfin être guidée pour prendre en charge mes questions brûlantes sur le plan existentiel et ainsi soutenir et potentialiser mon processus de formation et d'apprentissage. Je voyais par contraste combien j'avais soif depuis longtemps de telles opportunités. Je ne savais pas toutefois que c'était vraiment possible. J'avais enfin le sentiment d'avoir les conditions pour me reconstruire autrement en relation. Grâce à l'équipe de formateurs rencontrée dans les programmes en psychosociologie à Rimouski, je découvrais qu'il était possible d'*apprendre à apprendre autrement*. Je comprenais aussi l'urgence pour moi de m'engager dans ce processus d'apprentissage bien ancré dans ma propre historicité.

Dans cette veine, le courant d'apprentissage transformateur montre qu'on peut observer de nouveaux mouvements sociaux qui encouragent les apprentissages émancipateurs et transformateurs en créant des environnements propices à ceux-ci. Les programmes en psychosociologie à l'UQAR en font définitivement partie :

Les participants à ces mouvements ont l'impression que l'ancienne manière d'affronter la modernité s'est avérée un échec. Ils croient que l'éducation ne doit pas avoir pour but d'atteindre des objectifs sociaux. Son but doit être d'amorcer un processus de transformation individuelle qui, inmanquablement, se répercutera sur la vie sociale, culturelle et politique. Les transformations sociales et culturelles ne se produisent qu'au niveau des individus. La transformation des manières de vivre et de penser devient ainsi le critère ultime d'évaluation de la formation des adultes. L'objectif des nouveaux mouvements est de rétablir le lien entre la personne et la société sur un mode nouveau. (Mezirow, 1991, p. 205)

## 2.2 L'UNIVERS ÉPISTÉMOLOGIQUE

### 2.2.1 Du praticien au praticien chercheur : Un virage épistémologique

*Réussir, c'est comprendre en action. Les savoirs d'action des praticiens sont donc des théories implicites en acte.*

Pascal Galvani, 2003

Dès le début de mon processus de recherche-formation à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales, les formateurs ne manquaient aucune occasion de rappeler que toute recherche rigoureuse doit veiller à sa propre cohérence expérientielle, théorique, épistémologique et méthodologique. Ma quête de cohérence dans cette démarche de recherche a débuté avec mon choix de faire ma maîtrise dans un programme qui propose aux praticiens de produire des savoirs inédits à partir de leurs pratiques ou de leur expérience humaine, en relation.

D'après Donald Schön (1983), cité par Jean-Marc Pilon (2005, p. 71), « les praticiens en savent plus qu'ils ne le pensent et souvent ces savoirs demeurent à un niveau implicite ou *tacite* ». C'est à partir de ce postulat que le programme de maîtrise en étude des pratiques psychosociales à l'UQAR s'est donné comme défi d'offrir aux praticiens un espace pour être accompagné dans des processus qui visent l'explicitation et la systématisation des connaissances développées en cours d'action. Cette formation permet aux différents praticiens qui s'y s'engagent, d'apprendre à mener une démarche de réflexion structurée, rigoureuse, scientifique et critique sur leurs propres pratiques professionnelles ou relationnelles en vue d'améliorer la qualité de leurs interventions et par le fait même, de renouveler leurs pratiques.

Ce type de processus ne met pas seulement en mouvement les manières de faire, il *touche en profondeur* les praticiens et les amène à vivre une mutation identitaire. De praticiens, ils deviennent d'abord des praticiens réflexifs capables de s'observer et de se

réguler en cours d'action, pour ensuite passer au statut de praticien-chercheur capable de mener un processus de recherche et de production de connaissance à partir de leurs pratiques. Un long processus – qui va de l'observation à la description, à l'explicitation, à l'interprétation compréhensive et à la systématisation des pratiques – accompagne ce processus d'apprentissage transformateur. De ce processus de recherche émergent des praticiens transformés et des savoirs d'action ou d'expérience transférables et partageables. Comme le précise Pascal Galvani (2003, p. 3), « dans cette démarche de formation par la recherche, l'appropriation par le sujet de son pouvoir de formation est une construction permanente de liens entre des savoirs formels, des savoirs d'action et des connaissances existentielles ».

Pour Jean-Marc Pilon (2005), ce type de recherche à la première personne invite le praticien-chercheur à s'impliquer dans un processus de recherche-formation et à tourner un regard introspectif sur lui-même, sur sa façon d'être et d'entrer *en relation avec les autres*. Il est alors invité à remettre en question sa perception de lui-même et de ses manières de comprendre le monde dans lequel il évolue. Cette démarche propose par ailleurs de consentir à accorder « une importance au singulier afin de s'approcher de l'universel et de mieux comprendre le collectif » (Pilon, 2005, p. 71).

Dans cette perspective, le chercheur devient à la fois l'objet et le sujet de sa propre recherche. Pascal Galvani (2003) souligne avec pertinence que dans cette expérience laborieuse de construction de son propre savoir théorique, le praticien-chercheur apprend à dialoguer avec d'autres chercheurs, voire avec des auteurs. Ainsi, il ne se contente pas d'acquérir les savoirs spécialisés reliés à sa question de recherche : « Il réalise aussi que tous les savoirs théoriques sont des constructions provisoires et discutables et il développe un rapport dialectique constructif aux théories des différents auteurs » (Galvani, 2003, p. 14).



### **2.2.2 Posture épistémologique : Vers un paradigme compréhensif et interprétatif**

*Nous vivons dans un monde singulièrement signifiant et la recherche en sciences humaines et sociales doit se réaliser dans et à propos de ce monde plutôt que de le dépasser ou le nier.*

Pierre Paillé, 1997

D'après Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2005), la posture épistémologique sert de socle et de toile de fond à tout le processus de recherche : de la problématisation à l'interprétation des données en passant par leur discussion. Ainsi, la posture épistémologique tient une place primordiale dans la construction du chercheur lui-même, de son objet de recherche et de la logique qui porte le mouvement de sa pensée et de sa recherche. Bien que dans un paradigme compréhensif, le chercheur soit convié à demeurer vigilant pour veiller à garder une forme de distance critique, il est également invité à garder une attitude de complète ouverture et de flexibilité face aux données de la recherche.

Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2005, p. 17), affirment par ailleurs que : « le point de vue épistémologique choisi comme cadre organisateur de la recherche doit être conscient et pleinement assumé ». Il est donc important pour le chercheur de demeurer conscient de sa posture, en vue de ne pas basculer dans les dérives que dénoncent les chercheurs positivistes qui se méfient du subjectivisme. Le danger pour un chercheur inscrit dans le paradigme phénoménologique et herméneutique serait de demeurer prisonnier d'un regard naturaliste, soumis à ses aprioris et totalement enfermé dans ses schémas mentaux habituels et inconscients.

À la maîtrise en étude des pratiques psychosociales, j'ai appris que la validité d'une recherche à la première personne réside dans la cohérence entre le sujet chercheur et son objet de recherche. À cet égard, Jeanne-Marie Rugira (2004) nous renvoie à Ken Wilber (1997, p. 135) qui résume bien le fondement épistémologique de la recherche à la première personne.

Ma vie n'est pas simplement une série d'évènements platement objectifs étalés devant moi comme autant de pierres ayant une localisation simple et que je suis censé fixer jusqu'à ce que je voie leurs surfaces plus clairement. Ma vie inclut une composante profondément subjective que je dois parvenir à comprendre et à interpréter pour moi-même. Il n'y a pas que des surfaces, il y a aussi des profondeurs. Et si les surfaces peuvent être vues, les profondeurs doivent être interprétées. Plus mon interprétation de mes propres profondeurs est adéquate, plus ma vie devient transparente pour moi.

Plus je la vois et la comprends clairement. Moins elle me déconcerte, moins elle me rend perplexe, moins elle me cause de douleurs par son opacité. (Rugira, 2004, p. 31)

Comme dans toute recherche, le chercheur doit veiller à la cohérence entre la question de recherche, les objectifs, les référents théoriques, épistémologiques et méthodologiques. D'évidence, il ne serait pas juste de mener une recherche sur son expérience vécue ou encore sur sa pratique selon une logique hypothético-déductive à la manière des sciences de la nature, puisqu'on ne peut pas étudier les phénomènes humains dans la même logique que des objets inanimés.

Déjà, en 1947, Wilhelm Dilthey avertissait la communauté des chercheurs en sciences humaines qu'il n'est pas cohérent d'aborder de la même manière l'étude de la nature et celle de l'être humain. Christiane Gohier abonde dans le même sens en affirmant que la spécificité de ces domaines d'études montre que :

[L'être humain] est un objet d'études qu'on ne saurait confondre avec ceux de la nature, que sa connaissance requiert une approche qui ne viserait plus l'explication des phénomènes par la formulation de lois récurrentes et prédictives, mais plutôt leur compréhension par un discours interprétatif. (Gohier, 1997, p. 44)

Dans cette même perspective, cette auteure allègue que le paradigme compréhensif engage le chercheur dans une quête de sens et de connaissance qui se déploie dans une expérience existentielle, intellectuelle et ontologique. Wilhelm Dilthey (1947) précise que dans ce type de recherche, il s'agit d'aller à la découverte du *sens immanent des phénomènes*.

Dans le même ordre d'idées, Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2005) précisent que la démarche compréhensive exige d'apprendre à s'écouter, à écouter les données et le monde dans lequel ces données sont inscrites. En effet, il n'est jamais facile d'écouter dans la mesure où c'est un exercice qui exige une qualité de silence intérieur, une grande disponibilité et une ouverture à ce qui est, comme à ce qui se présente à soi. C'est dans ce sens que Claude Germain (1997, p. 2-3) précise que le paradigme compréhensif constitue pour le chercheur un projet à la fois ambitieux et prometteur. Un projet qui demande de concevoir les conditions susceptibles de permettre au chercheur de saisir le sens immanent aux phénomènes humains, tel qu'il se donne à saisir au cœur de l'expérience vécue par les sujets. La recherche compréhensive permet donc au chercheur de s'appuyer sur des manières de faire qui donnent accès à une forme de proximité relationnelle avec lui-même, avec son sujet et avec les situations dans lesquelles il se trouve. Selon Christiane Gohier (1997, p. 45), le chercheur entre également en intimité avec son expérience, avec les phénomènes qui se jouent au cœur de son processus ou de ses données de recherche, ainsi que le sens qui en émerge.

Comprendre qu'il est possible pour le chercheur d'approcher le sens de l'expérience à travers ce qu'en disent les sujets qui l'ont vécue permet d'appréhender l'idée selon laquelle tout être humain a la possibilité de pénétrer l'expérience vécue ainsi que celle d'un autre. C'est ainsi que les chercheurs d'inspiration phénoménologico-herméneutique affirment que la validité d'une telle recherche se fonde en principe sur l'intersubjectivité ou encore l'intercompréhension humaine. Les travaux de Pierre Paillé et d'Alex Mucchielli (2003) rappellent que l'accès au sens d'une expérience et de son intelligibilité nécessite d'accorder au contexte sa juste place dans ce processus d'intercompréhension. En effet, comme le proposent ces deux auteurs, il est important de ne pas perdre de vue que le sens n'est jamais définitivement donné : « De la même façon, un projet de compréhension n'est jamais neutre, désintéressé et impersonnel. On assiste donc à une rencontre complexe, dont la description ne peut être que circulaire et la compréhension circonstanciée » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 5).

### 2.2.3 Une démarche de recherche qualitative à la première personne

La maîtrise en étude des pratiques psychosociales propose de faire de la recherche à la première personne. Comme il a été mentionné précédemment, ce programme est profondément enraciné dans le paradigme compréhensif. Il s'inscrit dans une démarche de recherche qualitative et accorde une place importante à la subjectivité du chercheur dans le processus de production de sens et de connaissance. Dans une démarche de recherche à la première personne, le chercheur s'adresse à une difficulté à dénouer, un obstacle à dépasser ou encore un problème à résoudre au sujet d'un phénomène qu'il éprouve ou observe et dont il ne saisit ni les tenants ni les aboutissants. Ainsi, comme le propose Pierre Paillé (2005), dans une démarche de recherche qualitative, le processus de problématisation demande au chercheur de rester ouvert afin d'éviter d'appliquer trop rapidement des concepts ou des éléments théoriques sur la réalité du terrain qui fait l'objet de l'étude. Dans ce contexte, l'élaboration de l'objet de recherche ne peut faire fi de la subjectivité du chercheur ou des chercheurs dans le cas d'une recherche au « nous ».

Lorraine Savoie-Zajc et Thierry Karsenti (2004, p. 125) affirment que la démarche de recherche qualitative exige de faire de la place à l'expérience des sujets qui y collaborent. L'authenticité constitue un des critères essentiels pour qu'une recherche qualitative soit jugée valide et crédible. D'après les mêmes auteurs, les personnes qui y ont contribué doivent absolument s'y reconnaître et participer à toutes les phases de la démarche. Dans cette perspective, on parle de sciences *impliquées* alors que dans le paradigme positiviste, on parle de sciences *appliquées* (Barbier, 1997).

Le paradigme interprétatif ne peut donc pas prétendre être objectif tel que le conçoivent habituellement les sciences naturelles. Jeanne-Marie Rugira (2004, p. 27-28) cite à cet effet Paul Tillich (1967, p. 130) qui affirme que de toute manière, « l'homme ne peut occuper un lieu d'objectivité pure, [...] sa fonction cognitive est aussi existentiellement conditionnée que l'ensemble de son être. » Dans le paradigme compréhensif, la subjectivité du chercheur est comprise comme le premier terreau sur lequel il devient possible d'appréhender le réel, voire de le saisir, de le comprendre et de le construire.

### 2.2.4 Le monde phénoménologique

*Ce qui conditionne ainsi la démarche phénoménologique est l'adhésion infrangible à l'expérience dans sa nudité première.*

Natalie Depraz, 2012b

Choisir de mener une démarche de recherche à la première personne consiste à s'inscrire d'emblée dans une perspective phénoménologique et d'entrer dans *le monde phénoménologique* :

La phénoménologie ne nous offre pas un banc de théorisation sur lequel nous asseoir pour expliquer et/ou contrôler le monde, mais plutôt elle nous offre la possibilité de constituer des points de vue plausibles et éclairés qui nous rapprochent de façon plus directe aux faits du monde. (Van Manen, 1984, p. 7)

La recherche phénoménologique, dit Nathalie Depraz (2012b), ne pactise aucunement avec la tendance contemporaine des scientifiques modernes qui sont pris dans une forme d'obscurantisme ignorant l'énigme de la subjectivité humaine.

Cette science n'a rien à nous dire [...]. Les questions qu'elle exclut par principe sont précisément les questions qui sont les plus brûlantes à notre époque malheureuse, pour une humanité abandonnée aux bouleversements du destin : ce sont les questions qui portent sur le sens ou l'absence de sens de toute cette existence humaine. (Depraz, 2012b, p. 17)

Toute recherche d'inspiration phénoménologique met la subjectivité humaine à l'avant-scène et voit une nécessité fondamentale à revenir aux choses mêmes, telles que vécues par une conscience intentionnelle. Pour Nathalie Depraz (2012b), l'intentionnalité est ce mouvement intérieur, implicite et initial, qui achemine la conscience jusqu'à son objet. L'intentionnalité est la pierre d'assise de la phénoménologie.

La visée intentionnelle de la conscience est ce qui annule l'idée même d'une opposition du sujet et de l'objet, où ces deux pôles seraient extérieurs l'un à l'autre et existeraient comme indépendamment l'un de l'autre. [...] [L]'intentionnalité est

cet échange interactif continuuel de la conscience et du monde, par quoi ce dernier prend sens pour la conscience, et la conscience pour le monde. (Depraz, 2012b, p. 7)

C'est justement ce mouvement perpétuel liant l'objet et le sujet dans la conscience intentionnelle qui est dit phénoménologique. Il est clair que la visée de la démarche phénoménologique ouvre une porte à la dimension phénoménale du monde en témoignant de manière « intelligible la relation intentionnelle qui lie le sujet à l'objet ». Comme le rappelle Sylvie Morais (2012, p. 65), « étudier cette relation de la conscience au monde appelle une posture épistémologique qui dépasse la compréhension cartésienne de la relation sujet/objet ».

La recherche phénoménologique a la prétention de vouloir dépasser une vision naïve des choses, limitée à *l'attitude naturelle*, propre à notre *existence quotidienne*. La recherche phénoménologique s'appuie sur la réduction, la suspension ou l'épochè grâce à l'effort soutenu qui perce cette quotidienneté et dévoile sa dimension phénoménale première. En somme, la réduction cherche à mettre en lumière les choses telles qu'elles sont, dépouillées, dans toute leur authenticité.

Pour Nathalie Depraz, Francisco Xavier Varela et Pierre Vermersch (2000), la réduction phénoménologique sous-entend une attention et un agir particuliers de la part du phénoménologue. L'épochè est donc une pratique. Il est ce geste par lequel l'attention se déplace pour voir autrement. Pour Nathalie Depraz, il s'agit de :

[p]rendre distance par rapport au phénomène décrit, mettre en suspens les contenus prédonnés pour en interroger en permanence le sens, ne pas adhérer de façon naïve à ce qui apparaît pour donner corps au mode d'apparaître de ce phénomène. (Depraz, 2006, p. 18).

Le tableau suivant précise les trois temps de la pratique de l'épochè :

Tableau 1 : Les trois temps de l'épochè

Les trois temps de la pratique de l'épochè	
a) Suspension	Mettre hors-jeu les thèses « naïves » du monde
b) Conversion	Retourner le regard vers l'intérieur, vers les conditions a priori de l'apparaissant
c) Lâcher-prise	Accueillir la structure intentionnelle de la conscience

Comme l'indique le tableau ci-haut, la pratique de l'épochè procède par des actes spécifiques qui se réalisent dans une dynamique circulaire et inter-reliés. Sous l'inspiration des travaux de Sylvie Morais et de Nathalie Depraz, voici comment je me les représente :

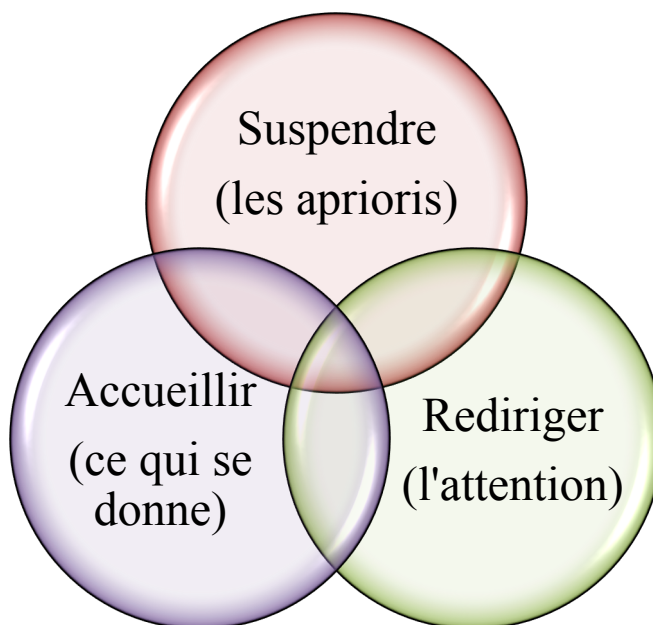


Figure 2 : Les actes au cœur de la pratique de l'épochè

## 2.3 L'UNIVERS MÉTHODOLOGIQUE

Cette section présente les choix méthodologiques qui ont balisé cette recherche et qui en constituent la cohérence interne. Je voudrais témoigner ici de ma manière singulière de marcher mon chemin de chercheure.

### 2.3.1 Pour une méthode heuristique d'inspiration phénoménologique

*La recherche heuristique d'inspiration phénoménologique est une « activité qui poétise », qui tend vers « une parole évocatrice, une expressivité primale ». Et comme pour la poésie, il ne serait pas ajusté d'attendre une synthèse ou un résumé d'une recherche phénoménologique.*

Max Van Manen, 1984

La méthode heuristique d'inspiration phénoménologique est une méthode qui s'inscrit en cohérence dans le paradigme compréhensif et interprétatif. La notion d'heuristique est née de l'expression grecque *Eurêka* qui veut dire *trouver*. C'est une méthode qui reconnaît la subjectivité tout en affirmant la nécessité pour le chercheur de s'inscrire dans une dynamique interprétative de nature dialogique, créatrice et intersubjective. Ainsi, elle laisse de la place à l'inconnu et à l'inattendu, à l'intuition et à la ferveur du chercheur. En ce sens, il semble pertinent de rappeler, à la suite de Clark Moustakas et Erik Craig que la recherche heuristique met d'emblée l'accent sur la nécessaire implication du sujet dans la production de la connaissance. Ces trois auteurs préconisent de miser davantage sur :

La compréhension plutôt que sur la preuve ; sur le sens plutôt que sur la mesure ; sur la plausibilité plutôt que sur la certitude ; sur la description plutôt que sur la vérification ; sur sa propre autorité plutôt que sur une approbation extérieure ; sur une implication engagée plutôt que sur une observation détachée ; sur une exploration ouverte plutôt que sur une procédure préétablie ; sur la création passionnée et les perceptions personnelles au lieu d'une imitation dénuée de passion et d'une routine impersonnelle. (Craig, 1978, p. 54)



Selon Erik Craig (1978), la recherche heuristique est une approche de recherche en sciences humaines basée sur la découverte. Elle met en valeur :

L'individualité, la confiance, l'intuition, la liberté et la créativité. Ce type de recherche part du principe qu'un individu peut vivre profondément et passionnément le moment présent, être complètement captivé par les miracles et les mystères tout en étant engagé dans une expérience de recherche significative. (Craig, 1978, p. 158)

Dans la recherche heuristique, la problématique et la question de recherche sont indissociables du chercheur lui-même. Au cœur d'une telle démarche, le problème et la question de recherche trouvent leurs ancrages dans la vie du chercheur qui les ressent d'abord de manière implicite, préconsciente ou préverbale avant de pouvoir les percevoir clairement et les transformer en interrogations qui organisent sa recherche. Voilà pourquoi une démarche de recherche d'inspiration phénoménologique et de type heuristique ne peut pas faire l'économie de la phase d'exploration. Elle exige, de la part du chercheur, de s'immerger lui-même dans la situation qui fait problème en vue de ressentir l'écart à réduire et de trouver – en passant par sa propre subjectivité et son implication – des voies de passages appropriées. C'est dans ce sens que Erik Craig (1978, p. 182) affirme que le chercheur heuristique ne peut pas se contenter de s'en remettre à des méthodes, des logiques ou encore des techniques dites probantes, car il doit s'appuyer prioritairement sur « certaines valeurs ou attitudes humaines fondamentales », telles que l'authenticité, la prise de risques, l'exploration des intuitions et la capacité d'agir à partir d'impulsions spontanées. Selon Erik Craig, le chercheur est :

[...] submergé par un irrésistible sentiment de responsabilité quant à la poursuite d'une vérité cachée qui a besoin de lui pour se faire connaître et il poursuit dans ce sens en affirmant que cette attirance intérieure ou cette approche intuitive de l'inconnu et cet engagement personnel à découvrir les réalités cachées sont au cœur même de l'exploration scientifique. (Craig, 1978, p.184)

Clark Moustakas (1968) bien avant Erik Craig (1978) a contribué, à partir de données émergeant de sa thèse de doctorat, à donner forme à une démarche méthodologique de type

heuristique. Les deux chercheurs ont présenté une modélisation en étapes tout en précisant qu'il s'agissait d'un modèle itératif plus spiralé que linéaire. En présentant leurs modèles, les deux auteurs souhaitaient autoriser et inspirer les autres chercheurs, sans contraindre et limiter leur créativité. Ainsi, ils n'ont cessé d'exhorter de faire confiance à l'intelligence de son processus et de se fier à la logique immanente qui émerge de sa propre démarche de recherche à quiconque s'engage dans une telle démarche.

Tableau 2 : Le comparatif des étapes de la méthode heuristique de Clark Moustakas et Erik Craig

Clark Moustakas (1968)	Erik Craig (1978)
1. Une situation difficile qui génère une question ou pose un problème.	1- La question : être conscient d'une question, d'un problème ou d'un intérêt ressenti de manière subjective
2. Une introspection solitaire qui provoque l'émergence d'une compréhension du sens de la solitude. Cette expérience peut être à la fois troublante et effroyable en même temps qu'elle peut être source de créativité.	2- L'exploration : explorer cette question, ce problème ou cet intérêt à travers l'expérience.
3. Une conscience grandissante à travers une ouverture à la vie et aux expériences solitaires, à travers l'observation, l'écoute et la sensibilité et enfin à travers les conversations, dialogues et discussions.	
4. L'immersion dans les régions les plus profondes de la solitude au point d'en faire l'essence de mon être, le centre de mon univers.	
5. Une compréhension intuitive des « patterns » de la solitude, de ses aspects reliés entre eux et leurs différentes associations menant à l'émergence d'une vision et d'une conscience intégrées.	3- La compréhension : clarifier, intégrer et conceptualiser les découvertes faites lors de l'exploration.
6. Une meilleure clarification, description et épuration grâce à des travaux sur des existences et expériences caractérisées par la solitude et des publications sur le sujet.	
7. La production d'un texte dans lequel sont projetées et expérimentées les différentes formes, qualités et aspects de la solitude, texte dans lequel on parle aussi bien du potentiel créateur de la solitude que de l'angoisse qu'elle génère.	4- La communication : articuler ces découvertes afin de pouvoir les communiquer aux autres.

Erik Craig (1978, p. 176) ne conçoit pas ses différentes étapes de la méthode heuristique comme des entités distinctes et limitées dans le temps, mais plutôt comme des processus de recherche inter-reliés et en mouvement. La démarche heuristique est donc itérative et rétroactive, en ce sens que les différentes étapes de la recherche seront visitées, revisitées et enrichies à la lumière des nouvelles informations récoltées au fur et à mesure du processus.

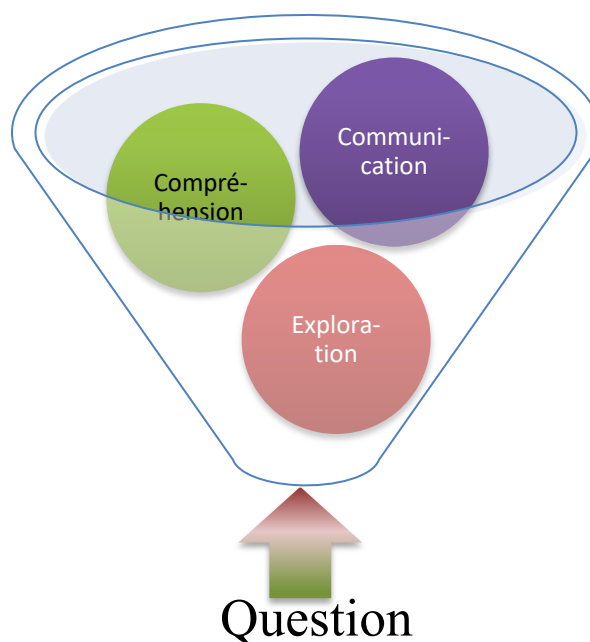


Figure 3 : L'inter-relation et la séquence des processus heuristiques

La présente recherche est inspirée du modèle proposé par Erik Craig (1978), c'est-à-dire, qui laisse beaucoup de place à la singularité du chercheur et à ses propres outils de recherche. Elle s'est donc organisée autour des quatre phases décrites par Erik Craig, telles que présentées dans la figure précédente.

La première étape se situe à la source de ce qui mène le sujet en recherche. Il s'agit de la phase initiale qui signe l'émergence de toute vraie question de recherche. Le chercheur

devient conscient « d'un problème ou d'un intérêt ressenti de manière subjective » (Craig, 1988, p. 15), et qui a pris naissance dans une crise, un dysfonctionnement, une situation pénible, une préoccupation sans issue, ou encore, une envie pressante de créer de la nouveauté. C'est en somme le moment où l'individu devient conscient d'une réalité vécue qui réclame impérativement son engagement pour la transformer voire l'éliminer ou, mieux encore, s'y adapter. N'est-ce pas là le réel pouvoir du sujet ? Il part alors de l'expérience singulière qu'il fait du phénomène à l'étude, pour mieux le comprendre, se comprendre lui-même autrement, le dépasser et s'émanciper de ses limitations en modifiant son rapport à ce dit phénomène. Dans mon cas, le phénomène à l'étude provenait de ma construction identitaire basée sur un socle d'insécurité et de méfiance.

La seconde étape de la démarche heuristique en est une d'exploration. C'est à partir de ce moment que le chercheur entre en immersion pour explorer sa question de recherche à travers l'expérience singulière qu'il en fait. C'est grâce à une incursion solitaire dans les profondeurs de son expérience qu'il observe, écoute et dialogue avec tous ses contenus, qu'ils soient porteurs de grâce ou de difficulté. Le projet est de saisir ce qui se joue au cœur du phénomène à l'étude.

La troisième étape organise un processus de compréhension par lequel le chercheur ose aller à la rencontre de ses données de recherche en vue de dialoguer avec elles, de se laisser informer et éclairer par elles, pour enfin opérer une systématisation. Il s'agira dans ce cas-ci de faire œuvre de création à partir de ces données exploratoires.

La dernière étape de la démarche heuristique est la communication. Encore une fois, il semble important de préciser que cette partie n'est pas du tout détachée des précédentes, elle en est plutôt l'aboutissement. La communication se fait à partir du travail réalisé lors des trois phases précédentes à savoir la question, l'exploration et la compréhension. C'est un espace particulier qui permet au chercheur de trouver sa voix, son style propre et entrer en rédaction pour exprimer ce que lui seul peut témoigner de l'expérience qu'il fait et dont il reste le témoin. La communication est l'acte ultime de création de connaissances

partageables. Ces quatre étapes caractérisent fidèlement la trajectoire de ma recherche tant dans le processus vécu que dans l'écriture de la structure du mémoire.

### **2.3.2 Mon terrain de recherche et mes outils de production de données : le journal d'itinérance**

Pour mener à bien cette activité scientifique, j'ai identifié quatre espaces d'investigation, soit mon expérience de vie personnelle (rapport à moi-même), relationnelle et familiale (rapport aux autres), ainsi que mes différents contextes de formation (rapport à mon apprentissage) et de pratique professionnelle (rapport à ma fonction d'accompagnatrice). Pour approcher ces terrains de recherche, il me fallait des outils et des méthodes efficaces pour produire des données qualitatives de recherche cohérente avec mon positionnement paradigmatique et méthodologique.

Ainsi, au cours de toutes mes années de recherche, je n'ai cessé de tenir un journal de recherche en vue de documenter mon chemin au fur et à mesure que je le parcourais. J'ai écrit des centaines de pages sur ce que je vivais, ressentais, faisais, réfléchissais et comprenais. Je veillais à garder une trace de ce processus de formation, d'analyse réflexive de ma pratique relationnelle et professionnelle, de renouvellement de pratiques et de recherche en vue de témoigner de mon expérience singulière. *Le journal d'itinérance*, tel que défini par René Barbier (1996), m'a servi de bâton de pèlerin et m'a ouverte à l'importance d'une telle pratique dans un processus de recherche-formation à la première personne. Jeanne-Marie Rugira (2004, p. 117) avance que :

[Le journal d'itinérance] vise à approcher nos itinéraires, à les observer, à les tracer et à y demeurer présent quoique cela en coûte. Faire parler ces itinéraires, les inciter à raconter ce qui les jalonne et ce qui s'y laisse rencontrer ainsi que son déploiement poétique, au centre même des mots, des concepts, des théories et des métaphores, les nôtres et ceux que nous empruntons à la communauté humaine, à ceux-là mêmes qui ont osé plonger leur regard dans la même profondeur que nous, tel est l'objet du journal d'itinérance.

Ainsi, grâce à mon engagement assidu à ne pas me perdre de vue, j'ai tenu rigoureusement mon journal d'itinérance avec l'intention de saisir ce qui émergeait de mon processus au fil des semaines et des mois. La démarche d'écriture introduite par ce journal est devenue un espace d'expression libre, de réflexion critique et une opportunité de dialogue avec d'autres personnes, notamment auprès des membres de ma communauté apprenante et de ma directrice de recherche. Dans ce cadre d'écriture ouvert, j'avais la possibilité de noter mes états d'âme, mes questionnements, mes prises de conscience, mes impasses existentielles, mes élans, mes projets, mes rêves, mes rencontres significatives avec des auteurs ou d'autres personnes de mon entourage. En effet, comme le souligne Jeanne-Marie Rugira (2004, p. 118), un journal d'itinérance contient « des citations, des développements des parties théoriques à côté des passages plus anecdotiques ou, encore, des poèmes, des contes, des chansons, voire même des dessins ».

Une telle démarche d'écriture et de relecture m'a permis de m'observer, de m'accueillir dans mon vécu singulier, de me suivre dans l'évolution de mes apprentissages, de développer cette veille sur mon expérience et de ne pas perdre mon axe au cœur de ma recherche. Grâce à cette attention, il m'est devenu possible de développer cette *présence témoin* à travers l'écriture. Je devenais de plus en plus habile pour me voir et attraper les *insights* qui surgissent au sein de l'écriture : des balises importantes dans ma démarche de formation et de recherche. C'est pour cette raison qu'on peut affirmer que ce journal est définitivement un *journal de recherche* dans la mesure où comme l'affirme Jeanne-Marie Rugira (2004, p. 119), « il représente bien un instrument méthodologique » d'exploration d'un questionnement central à la recherche ainsi qu'un outil efficient de production de données dans une recherche à la première personne.

D'après René Barbier (1997), le journal d'itinérance se tient en trois étapes : *le journal-brouillon*, *le journal-élaboré* et *le journal-commenté*. Dans un premier temps, le chercheur rédige le journal-brouillon « dans lequel il écrit tout ce qu'il a envie de noter dans le feu de l'action ou dans la sérénité de la contemplation » rappelle Jeanne-Marie Rugira (2004, p. 120) à la suite de René Barbier (1997, p. 270).

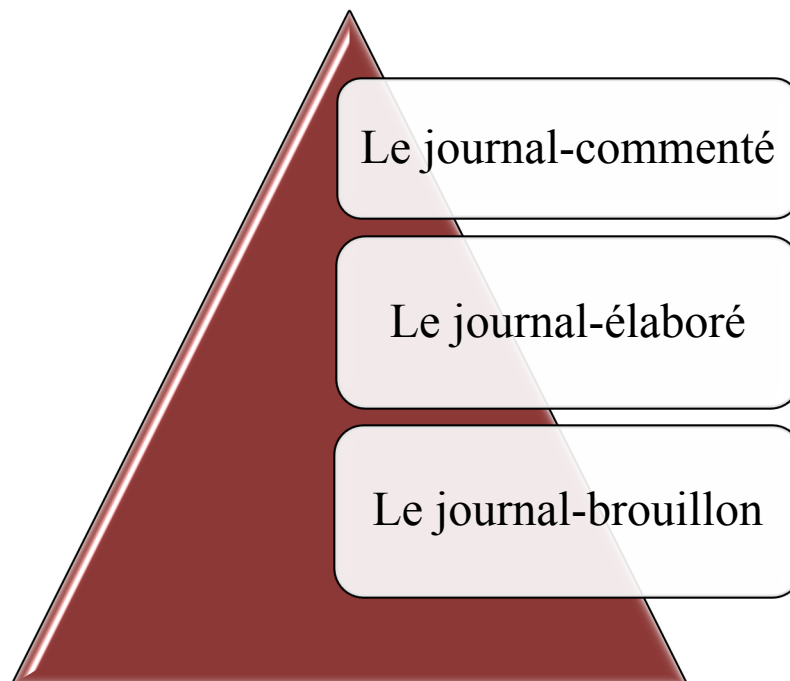


Figure 4 : Les différentes étapes du journal d'itinérance

Le journal-brouillon se tient quotidiennement dans un style propre à chaque chercheur. Il y consigne tout ce qui lui semble approprié, sous des styles divers : proses, poésies, symbolisations, concepts, histoires, etc., et ce, dans un ordre aléatoire pouvant incorporer des événements nouveaux et inédits. Par exemple : des souvenirs émergeant par résonance avec ce qui se dévoile dans les contextes présents du chercheur.

Au moment où le journal-brouillon commence à prendre de l'ampleur, le chercheur approfondit de plus en plus son travail réflexif. Il effectue alors un travail de lecture et d'écriture du journal-brouillon en vue de le déployer par d'autres boucles herméneutiques à partir des données consignées dans le journal du chercheur. Même si l'écriture du journal-brouillon peut se poursuivre en parallèle, ce processus de relecture et de réécriture du journal-brouillon entame un processus réflexif sur ce qui y est regroupé comme donnée jusque-là. Cette démarche réflexive propulse le chercheur dans la deuxième étape de son journal, à

savoir la tenue de son journal-élaboré. Plus qu'un carnet d'observation de ce qui se passe au fil des jours dans sa recherche, le chercheur impliqué commence à organiser et à modifier la disposition de son journal en vue d'y insérer « des commentaires scientifiques, philosophiques ou poétiques » (Rugira, 2004, p. 120-121). Pendant cette étape, le chercheur est conscient qu'il n'écrit pas que pour lui-même. Il commence à se situer dans une perspective qui inclut des lecteurs à venir, il sait qu'il sera lu.

Afin de compléter sa démarche par une autre boucle herméneutique, Jeanne-Marie Rugira (2004) rappelle que le chercheur entre dans une troisième étape, celle du journal-commenté. Il cherche alors à partager les parties ou la totalité de son journal avec d'autres. Ces alliés deviennent des interlocuteurs susceptibles de lui permettre d'entrer dans un dialogue intersubjectif, soutenant le processus d'autoformation du chercheur lui-même engagé à comprendre ce qui se joue pour lui. René Barbier (1996) parle alors d'une *recherche-action-existentielle*.

À quelques reprises dans ma démarche, j'ai eu l'opportunité de partager des extraits de mes écrits avec mes communautés d'apprenants. À chaque fois, il s'agissait de riches opportunités de me laisser altérer, d'apprendre la co-formation et de co-construire de la connaissance.

### **2.3.3 Ma méthode d'analyse de données qualitatives en mode écriture**

L'analyse qualitative en mode écriture est une démarche compréhensive et interprétative qui s'élabore à partir d'un travail d'écriture et de réécriture d'un texte qui génère son propre sens au fur et à mesure qu'il s'écrit. Le chercheur s'installe ainsi dans une posture de création et d'inspiration dans l'exercice même de la rédaction finale de la systématisation du sens et des connaissances issues de ses données de recherche. Selon Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2003, p. 105) :



L'un des avantages à pratiquer l'écriture en texte suivi est qu'elle laisse place à la création et à l'expression spontanée, étant beaucoup plus sujette à une forme d'abandon créateur que la plupart des autres techniques d'analyse.

Ainsi, plutôt que de procéder par une analyse qui aboutit à une codification, une classification ou un dénombrement d'éléments, ce type d'analyse se constitue et se présente dans l'écriture d'un texte en continu. Selon Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2003), ce type de praxis d'analyse met en lumière des réalités complexes et dynamiques, telles que les intersections qui se trouvent entre l'action et la réflexion. L'analyse en mode écriture permet également de mettre en scène la réalité du contexte sociohistorique et la dimension subjective dans un seul et même mouvement.

Par l'entremise d'un travail ardu d'écriture et de réécriture, de déconstruction et de reconstruction de mes journaux de recherche, je tentais de répondre aux questions suivantes : quels sont les apprentissages incontournables pour moi qui émergent de ces données ? En quoi et comment ils m'aident à répondre à ma question de recherche et à atteindre mes objectifs de recherche ? En prenant des extraits de journaux qui mettaient en contexte mon action ou mon vécu, j'ai découvert que l'exploration de mon expérience par les mots et les symboles créait des sillons dans lesquels des pousses de connaissance pouvaient proliférer. Je vivais la plupart de mes moments de réécriture et de relecture comme un coup de râteau qui étalait une terre fertile autour des pousses de compréhension de mes premiers constats. Selon Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2003, p. 106-107) :

Un constat, dans le contexte de la présente stratégie d'analyse, peut être défini comme une phrase ou une série de phrases tenant lieu de rapport analytique en lien avec la compréhension atteinte par l'analyste à un moment de son travail.

À l'aide de ces constats que j'illustrerai dans les deux prochains chapitres, je pouvais orienter mon écriture vers des axes plus précis. Ces phrases qui rassemblaient l'essentiel de ma compréhension me permettaient de progresser dans l'écriture et la réécriture de textes de

plus en plus longs. En relisant mes journaux, je me suis exercée à être présente différemment, à me voir autrement, pour ne pas dire à me voir comme un autre, un tout autre en moi.

L'écoute de ma pensée qui se modifiait au fur et à mesure que je travaillais avec les extraits de mes journaux me permettait de me percevoir différemment, avec accueil, bienveillance, empathie, curiosité. Après un certain temps, une autre rythmicité entre l'écriture, le silence et l'inspiration s'installait dans ma pensée. Le silence pouvait m'aider à relâcher ma réflexion, m'influencer, m'inspirer, m'offrir des brides de sens et me permettre de voir autrement mon expérience. Je faisais l'expérience de me comprendre différemment, de m'ouvrir à une perception renouvelée de mon acte. Je découvrais une dimension de ma quête d'agir depuis mes passions, mes élans de vie et mon intégrité.

Dans ces conditions d'analyse, Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2003, p. 107) spécifient que l'écriture devient une tentative d'interprétation, « de mise en relation ou d'explication. Elle se pose comme un discours signifiant par rapport à une volonté de faire surgir le sens, de donner à voir ce qui peut être vu, de débusquer le non-dit ou l'implicite, de rapprocher ou d'opposer des logiques et de retracer des lignes de force. » C'est dans ce type d'échanges entre la matière brute de mes journaux, de mes discussions avec mes co-rechercheurs ou ma directrice et de ma compréhension toujours renouvelée et provisoire, que s'exerçait ma démarche réflexive. C'est à ce titre que Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2003, p. 104) affirment que « l'écriture n'est donc pas uniquement un moyen de communication, ou même une activité de consignation, mais un acte créateur ». Par elle, le sens se dépose et s'expose tout à la fois. L'écriture permet plus que tout autre moyen de faire émerger directement le sens et les connaissances.

Pour conclure, je mesure aujourd'hui comment ce travail de description et de résonance m'a amenée à me tenir dans un espace de plus en plus ample, de plus en plus bienveillant, de plus en plus patient, de plus en plus confiant. Un espace où ma perception du réel, ma capacité d'imaginer et ma soif d'apprendre se combinaient pour libérer ma perception et ma sensibilité, toutes deux captives. L'analyse en mode écriture fut une voie évolutive dans ma démarche réflexive. Par la relecture de mes journaux, la réécriture de certains récits, je

réalisais des bilans de mon existence. Je découvrais les cycles de ma vie et j'apprenais à transférer mes compétences attentionnelles et perceptives dans l'acte de créer de la connaissance et du sens en recherche, en vue de me renouveler. Je détaillerai ma traversée et le fruit de mes découvertes dans les prochains chapitres.

## PARTIE 2

### EXPLORATION ET COMPRÉHENSION

*[L]e bonheur n'est pas quelque chose qui arrive à l'improviste ; il n'est pas le résultat de la chance ; il ne s'achète pas et ne se commande pas ; il ne dépend pas des conditions externes, mais plutôt de la façon dont elles sont interprétées.*

Mihaly Csikszentmihalyi, 2004

J'aimerais rappeler ici que la démarche entreprise au sein de cette recherche est heuristique. Elle organise l'ensemble de ce travail dans la même cohérence. Dans le premier chapitre de la première partie, j'ai témoigné de la nécessité de me renouveler dans ma construction identitaire, ainsi que les éléments importants qui m'ont propulsée dans cette recherche. Dans le deuxième chapitre, j'ai relaté la pensée de quelques auteurs sur le renouvellement de pratiques et décrit la méthodologie et la posture épistémologique qui trace le fil rouge de cette démarche.

Nous sommes maintenant à la deuxième partie de ce mémoire qui comprend deux chapitres. Dans les quatre étapes inspirées des travaux de Erik Craig, nous en verrons deux : celles de l'exploration, puis de la compréhension.

Dans le troisième chapitre, nous explorerons le récit du chemin parcouru, celui qui m'a plongée au cœur de ma transformation identitaire. Puis, je témoignerai du renouvellement de ma pratique relationnelle et professionnelle dans le quatrième chapitre. Les moments de pratiques choisis me permettront de saisir et d'interpréter les apprentissages effectués. Ce dernier chapitre est une tentative de compréhension et de schématisation des effets contribuant à l'émancipation des états d'insécurité et de méfiance issus de mon histoire.

### CHAPITRE 3

#### RÉCIT DE TRANSFORMATION

*L'attention est la forme la plus rare et la plus pure de la générosité.*

Simone Weil, 1942

À travers les pages qui suivent, je souhaite baliser mon chemin d'apprentissage et de transformation. J'aimerais identifier les moments-clés, les influences majeures qui ont contribué à mon renouvellement. Dès le début de mon processus de recherche-formation, je me suis donné un axe organisateur qui met la question de la transformation identitaire par la médiation du corps sensible et des pratiques réflexives et dialogiques au cœur de ma démarche. D'évidence, l'axe de l'éducation perceptive, intentionnelle et attentionnelle se plaçait au centre de ma recherche. Je souhaitais devenir sujet de ma pensée, de mes émotions et de mes actions. Je rêvais d'être plus libre et de vivre une vie relationnelle et professionnelle cohérente où mes actions seraient en adéquation avec mon intégrité intérieure, mon souci de l'autre ainsi que des exigences de mes contextes.

Le processus d'écriture de ce récit a eu lui aussi des visées formatrices. À travers le retour sur cette expérience de formation, je désirais me donner les moyens de reconnaître mon chemin de transformation de praticienne-chercheuse, en vue de valider et de m'approprier les compétences acquises au cours de cette démarche. Je me suis proposée de dérouler mon itinéraire de formation et de souligner les moments fondateurs de ma trajectoire émancipatrice. Dans ces moments, je voulais identifier les actes ainsi que les postures qui témoignent de mes apprentissages et qui révèlent les compétences perceptives, intentionnelles, attentionnelles et dialogiques dans les différentes sphères de ma pratique relationnelle et professionnelle. Comme le disent si bien Marie-Christine Josso et Catherine

Schmutz-Brun (2002, p. 169), je souhaitais exploiter : « le potentiel évocateur de l'écriture de telle sorte que la "poétique" qui s'en dégage parle au plus près des mondes évoqués, du regard sur soi en situation, et de sa formation ».

Comme je l'ai déjà mentionné dans mon premier chapitre, j'avais besoin d'apprendre à danser avec le réel pour devenir actrice de ma vie et ne plus subir les événements intérieurs ou extérieurs à moi. Mon désir consistait à transformer ma posture pour devenir sujet de ma vie et me renouveler comme accompagnatrice. J'avais le sentiment que cette question de posture était au cœur de tout espoir de renouvellement de ma pratique relationnelle dans les différents secteurs de ma vie.

J'entendais bien cette interpellation de Christiane Singer (2011)<sup>7</sup> lorsqu'elle raconte l'histoire du vieux Rabin de Vienne qui se demandait comment il pouvait aider ce monde à la dérive. Une réponse fulgurante a alors émergé : « Ne laisse aucune trace de ta souffrance sur cette terre ! » Je me souviens avoir été fortement interpellée lorsque j'ai entendu pour la première fois cette phrase. Je me suis sentie appelée à veiller sur mon univers intérieur et à exercer une responsabilité citoyenne, professionnelle et relationnelle, afin de ne plus participer à des pollutions psychiques, affectives et relationnelles. Je rêvais de ne plus ajouter ma part singulière aux bruits du monde. Je me suis alors engagée dans des démarches de formation et de soin qui veillent sur mon capital vitalité et sur mon équilibre psychologique et relationnel comme le suggèrent avec pertinence Jeanne-Marie Rugira et Marc Humpich (2013). Je voulais contribuer à mon mieux-être, à la santé et à la sécurité de tous, dans mes différentes sphères relationnelles et professionnelles ainsi qu'à l'édification d'un modèle d'accompagnement porteur de mêmes ambitions.

Pour parvenir à cette réalisation, mon hypothèse de départ consistait à développer mes compétences perceptives, ma vigilance intentionnelle et attentionnelle. Ainsi, je serais plus habileté à m'observer et à m'autoréguler en cours d'action afin d'atteindre mon objectif ultime : celui de renouveler ma pratique et de transformer en profondeur ma posture de

---

<sup>7</sup> Consulté en ligne, le 12 octobre 2014 : <https://www.youtube.com/watch?v=IOHa-IOZZQ>

praticienne. Maëla Paul (2004, p. 153) distingue clairement la *fonction* de la *posture*. Elle affirme que :

La posture définit la manière de s'acquitter de sa fonction [ou de tenir son rôle voire son poste]. C'est nécessairement un choix personnel relevant de l'éthique. La posture d'accompagnement suppose ajustement et adaptation à la singularité de chacun, accueilli en tant que personne.

Selon cette auteur, la posture montre la manière unique dont chaque praticien habite son rôle d'accompagnateur et sait se mettre à l'écoute et dans l'accueil singulier de l'autre. Parler de posture professionnelle suppose donc la compétence de passer consciemment d'un registre à un autre en vue de pouvoir se réguler en cours d'action. Cette expérience ne peut être un conditionnement. Elle est acquise pour elle-même et par soi-même à force d'entraînement et de présence attentive à soi et à son environnement.

### **3.1 RENCONTRER LA PSYCHOSOCIOLOGIE RIMOUSKOISE**

Je suis arrivée à Rimouski il y a dix ans. Bien que je ne connaissais personne dans ce nouvel environnement, je m'y sentais étonnamment chez moi. Je venais de m'inscrire au baccalauréat en communication (relations humaines) dans le département de psychosociologie et travail social de l'Université du Québec à Rimouski. J'entrevois comme une réelle opportunité mon arrivée dans ce nouveau programme, et par le fait même, dans ce nouveau cycle.

J'avais choisi un programme qui forme des accompagnateurs du changement dans les systèmes humains complexes (St-Arnaud, 1999). D'après Jeanne-Marie Rugira et Marc Humpich (2013), la psychosociologie telle qu'enseignée à l'UQAR présente une approche centrée à la fois sur la personne en situation, sur son processus de changement et sur ses interactions avec son environnement. Elle vise le développement, l'autonomisation et la responsabilisation des personnes, des groupes et des communautés. J'ai compris que dans ce

programme, on pense l'accompagnement des systèmes humains en s'appuyant principalement sur la potentialité des personnes et des collectivités ainsi que sur l'émergence d'une intelligence collective. Les postulats de base ne se posent pas sur une vision qui passe par le diagnostic et le projet de restaurer les personnes ou les systèmes jugés déficients ou anormaux. Au cœur de l'approche psychosociologique de l'accompagnement, il y a le principe de la relation de coopération développé par Yves Saint-Arnaud (2003), l'un des pionniers de la psychosociologie au Québec. Par le biais d'une relation de coopération avec ses interlocuteurs, le psychosociologue s'appuie :

[...] sur la potentialité et l'émergence d'une intelligence collective plutôt que sur la pathologie, le diagnostic et la restauration. Une telle pratique exige ainsi de pouvoir s'appuyer sur ce qui tente d'émerger dans l'expérience vécue et non uniquement sur des théories ou des techniques. C'est une pratique d'accompagnement qui vise le développement de la conscience des individus, des groupes et de leurs communautés. (Rugira et Humpich, 2013, p. 11)

En m'engageant dans ce programme, j'avais le sentiment de me donner une chance de trouver des conditions gagnantes pour déployer mon potentiel, apprendre un métier qui me correspond et me réactualiser afin de me découvrir sous un visage plus adapté à mes rêves et mes ambitions.

Aussi, l'environnement extérieur en ce bord du fleuve me donnait accès à une forme de vastitude de mon horizon intérieur. J'étais ainsi mise en contact avec une part de moi qui s'émerveille en regardant l'horizon et qui est capable de se dilater, de s'augmenter à la hauteur de ce qui est perçu. Je me vivais portée par un élan qui me permettait de plonger avec confiance et fluidité dans l'inconnu. Je me sentais libre de suivre mon intuition pour me donner l'opportunité de me renouveler et de m'offrir un nouveau commencement. Je ne savais pas ce qui m'attendait dans ces nouveaux espaces, mais tout m'apparaissait tellement ouvert, inspirant et attirant.



### **3.1.1 La psychosociologie rimouskoise : une école aux multiples influences**

Dès mon entrée dans ce nouveau monde, j'ai découvert à travers mes cours et les textes écrits ou proposés par mes formateurs que ce programme s'est développé avec l'influence de plusieurs chercheurs issus de différents courants de pensée. La psychosociologie des relations humaines a pris naissance avec les travaux de Abraham H. Maslow (1972), la dynamique des groupes (Lewin, 1947, 1965 ; Mucchielli, 1967 ; Bion, 1965 ; Maisonneuve, 1968) et le développement organisationnel et communautaire (Tellier et Tessier, 1990 ; Guillet, Lescarbeau et Payette, 1997 ; St-Arnaud, 2003 ; Collerette, Delisle et Perron, 1997). Elle est également issue d'autres approches centrées sur la personne et le sens qu'elle donne à son existence et à ses relations (Rogers, 1970 ; Frankl, 1959 ; Buber, 1970) ainsi que sur le mouvement du potentiel humain qui, lui-même, est influencé par des chercheurs dans le domaine de la psychologie des profondeurs (Jung, 1968, James, 1902 ; Grof, 1989, 1990).

Comme le précisent Jeanne-Marie Rugira et Diane Léger (2012), la mise au point des pratiques en cohérence avec la vision du monde, les conceptions de la vie et de l'être humain ainsi que le désir de faire évoluer le projet de formation en présence, ont poussé nos formateurs à faire le choix de diversifier leurs sources théoriques et pratiques. Vers la fin du siècle dernier, la psychosociologie contemporaine s'est laissé féconder par le champ de l'éducation des adultes et plus spécifiquement par le courant des histoires de vie en formation (Ferrarotti, 1983 ; Pineau et Michèle, 1983 ; Dominicé, 1990 ; Josso, 1991 ; Desmarais et Pilon, 1996 ; Rugira, 2000a).

Le Réseau Québécois pour la Pratique des Histoires de Vie (RQPHV) a été fondé par Jean-Marc Pilon, professeur, à l'époque, dans les programmes en psychosociologie à l'UQAR, et de Danielle Desmarais, professeure à l'école de travail social à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ces deux formateurs-chercheurs étaient eux-mêmes inspirés par les travaux de Gaston Pineau, Marie-Christine Josso, Pierre Dominicé, Guy De Villers, et de leurs compagnons de route, fondateurs de l'Association Internationale des Histoires de Vie en Formation (AIHVF). Dans une perspective andragogique et émancipatrice, les approches biographiques d'inspiration phénoménologique sont venues enrichir les théories

et les pratiques des formateurs qui œuvraient alors dans les programmes en psychosociologie à l'UQAR que ce soit en formation, en recherche ou encore en intervention.

Cette aventure biographique (Pineau et Legrand, 1993) a poussé des chercheurs contemporains en psychosociologie à développer des pratiques métissées, inspirées du courant de l'analyse des pratiques d'inspiration praxéologique (Argyris et Schön, 1974, 2002 ; Saint-Arnaud, 2001 ; Pilon, 2005 ; L'Hotellier, 2003) ou encore d'inspiration psychophénoménologique (Vermersch 1999, 2001, 2014 ; Morais, 2012, 2013 ; Faingold, 2006, 2014 ; Cazemajou, 2013) plus proche du courant émergent de la phénoménologie pratique (Depraz, 2006). Le virage réflexif (Schön, 1994 ; St-Arnaud, 2001 ; Perennoud, 1998, 2001 ; Pishva, 2010) adopté par les professeurs en psychosociologie au cours des dernières décennies a alors consolidé le courant de l'apprentissage transformateur (Mezirow, 2001).

Dans le même mouvement, sous l'influence de Jeanne-Marie Rugira (2013) et sous l'inspiration des travaux de recherche en psychopédagogie perceptive (Bois, 2007 ; Berger, 2009 ; Humpich, 2003 ; Bourhis, 2012 ; Courraud, 2015 ; Rugira, 2002) les pratiques formatives en psychosociologie ont commencé à intégrer la dimension corporelle dans une perspective d'éducation perceptive et attentionnelle (Rugira et Bois, 2005 ; Rugira, Gauthier, Lapointe et Léger, 2008). Ces différents courants de pensée et de pratique ont en commun la centration sur l'expérience, une vision intégrale de l'être humain, ainsi qu'un constant souci d'articuler les dimensions théoriques, pratiques et existentielles en formation, en recherche, comme en intervention.

Dans ce contexte, j'ai rapidement saisi que cette formation est une invitation à entrer dans son expérience en vue d'apprendre d'elle, comme le propose le courant de la formation expérientielle envisagée dans une perspective andragogique (Kolb, 1984 ; Bourassa, Serre et Ross, 1999 ; Courtois et Pineau, 1991 ; Mandeville, 2001).

Si dans les lignes qui précèdent je trace un portrait qui éclaire les fondements théoriques, les protocoles pratiques et les méthodes pédagogiques à l'œuvre dans nos

programmes, il me semble important de préciser par ailleurs que la psychosociologie des relations humaines à l'UQAR garde une visée résolument professionnalisante. Dans ce sens, il forme des accompagnateurs de changement dans des systèmes humains complexes, dans une perspective qui articule les théories et les pratiques propres aux champs du développement organisationnel pratique (Maletto, 2012, 2015) avec les travaux actuels sur le changement émergent (Scharmer, 2012 ; Senge, 2000) et le développement des communautés (Block, 2008, 2011). On y retrouve la psychologie positive et les approches positives et appréciables (Whitney et Trosten-Bloom, 2003 ; Whitney, Cooperrider, Trosten-Bloom et Kaplin, 2002 ; Pagès, 2014), les pratiques dialogiques telles que les approches du leadership *Art of hosting* (Brown, 2010 ; Brown, Isaacs et Community W. C, 2005 ; Owen, 2008), les démarches prospectives (Weisbord et Janoff, 2007) et l'intelligence collective (Holman, 2007 ; Wheatley et Frieze, 2011 ; Beck et Cowan, 2006 ; Chabreuil et Chabreuil, 2008).

### 3.1.2 Une aventure formative centrée sur l'expérience

Dès le début de mon cursus de formation, j'ai plongé dans l'expérience qui nous était proposée avec confiance et engagement. Rapidement, je me suis initiée à la pédagogie expérientielle et aux méthodes laboratoires (Fortin, 1973, 1992). Dans le cadre du premier cours de la session, les membres de mon groupe sont invités à quitter les murs institutionnels de l'UQAR pour se rendre au *Village des sources*<sup>8</sup>. Les formateurs font le choix, au début de chaque session, d'organiser des ateliers de formation hors campus. Ils cherchent ainsi à créer des conditions favorables à la naissance ou à la vie de la communauté apprenante : support par excellence des processus d'apprentissage à venir. Il faut rappeler que la formation en psychosociologie suppose une centration sur les personnes en situation, portées par une communauté d'apprentissage au sein de laquelle les membres sont individuellement engagés

---

<sup>8</sup> Situé en nature, en bordure de Rimouski, il s'agit d'un lieu fondé en janvier 1995 par les Frères du Sacré-Cœur et dédié au ressourcement des jeunes. Consulté en ligne, le 21 octobre 2015 : <http://www.villagedessources.ca/accueil.html>

dans leur processus de formation et de réflexion sur l'expérience à la fois singulière et collective.

Dans ce cadre propice, les formateurs peuvent créer des conditions d'un véritable *ilot culturel*, s'inscrivant ainsi dans la lignée des cours de laboratoire comme le propose Aline Fortin :

Pour qu'il soit un lieu d'apprentissage, le laboratoire doit donc permettre la formation d'une microsociété temporaire dont la culture diffère au moins partiellement de celle de la macro-société d'origine des participants. Ainsi, ces derniers peuvent non seulement se départir plus facilement de conduites acquises depuis longtemps, mais aussi recevoir l'appui sympathique d'un milieu nouveau, dans leur recherche de comportements plus adéquats. (Fortin, 1992, p. 149)

On voit ici une logique cohérente avec le projet pédagogique qui vise à favoriser des formes de socialisation secondaire en créant un espace pour se délester de quelques lourdeurs héritées de notre socialisation primaire (Dubar, 2003). En ce sens, notre cohorte est devenue une réelle communauté apprenante et le support de mon processus de formation. J'ai pu développer des liens avec mes collègues de classe et établir des partenariats relationnels. La richesse et la générosité des interactions ont permis à chacun d'observer de plus en plus clairement sa manière d'entrer en relation, d'agir et d'interagir, d'apprendre de son expérience et de celle des autres membres du groupe.

J'ai alors découvert à quel point, si des conditions gagnantes sont créées, le groupe peut devenir un puissant moteur d'apprentissage autant sur le plan théorique et pratique qu'existential. À la suite de Jeannette Leblanc (2005, p. 130), j'ai réalisé que :

Le groupe, par définition, est un système qui existe en tant qu'entité ponctuelle. Lorsque sa naissance et son développement s'inscrivent dans la démarche d'apprentissage, c'est-à-dire lorsque le groupe construit ses frontières en cherchant à se donner une identité à l'intérieur des balises d'apprentissages, il devient un soutien puissant au développement des personnes et des compétences. S'il adopte la logique qui veut qu'il soit indispensable d'apprendre autrement qu'à partir de l'action, il devient lui-même le promoteur de cette culture d'apprentissage.

Dans ce type d'atelier, chaque apprenant est invité à formuler un projet de formation qui lui servira d'axe organisateur dans ce processus. Ce projet permet à sa communauté apprenante de veiller avec lui aux conditions nécessaires à l'atteinte de ses objectifs et à l'acquisition progressive des compétences. Il me faut rappeler que dans une perspective psychosociologique, c'est la qualité et la multiplicité des interactions qui permettent de dialoguer autour de l'expérience singulière et collective. Ces partages permettent de percevoir les idées, les représentations, les croyances, les perceptions et les sentiments qui circulent dans le groupe. Ils sont tantôt des vecteurs d'apprentissage tantôt un frein au processus individuel ou collectif. Le groupe agit dans ce contexte comme un véritable miroir en permettant à chacun de réfléchir.

Nous apprenons à suspendre nos jugements, nos idées, nos représentations et à accueillir nos émotions afin de laisser émerger quelque chose de nouveau, susceptible de nous permettre de changer de point de vue et d'apercevoir ce que nous ne parvenons pas à percevoir habituellement. La centration sur la qualité, la quantité et la cohérence des interactions, ainsi que sur la posture de chacun dans le groupe, permet de soigner des conditions d'émergence de nouveaux apprentissages et de faire évoluer significativement l'expérience des sujets en formation. Jeannette Leblanc (2005, p. 131) ajoute que : « Lorsque les échanges aboutissent sur des choix éclairés permettant au groupe de poursuivre la démarche, c'est l'émergence d'une volonté collective qui va au-delà des préoccupations individuelles de chacun. »

Les désaccords, les conflits et les divergences de vécus sont riches d'informations et formateurs pour la vie du groupe. Ces interactions constituent, pour les participants, une opportunité de développer en cours d'action de nouvelles compétences relationnelles en cohérence avec des modalités de fonctionnement encore plus ajustées à leur groupe en processus de maturation. Jeannette Leblanc (2005, p. 131) précise que :

Le double regard que les apprentis portent, d'une part sur leur expérience d'apprentissage et, ensuite, sur les normes de fonctionnement accentue les occasions de modifications des normes du groupe pour en créer de nouvelles qui soient cohérentes avec le développement de la compétence et qui tiennent compte des

particularités du groupe. [...] Dans cette perspective, les liens synergiques de collaboration et de complicité qui s'établissent entre les apprentis, autour de ces situations, sont intéressants pour ce qui est de mobiliser le potentiel d'apprentissage (Le Boterf, 1999 ; Petit 1998). Ils contribuent à renforcer les balises de la culture groupale pour apprendre la coopération.

Par ce travail effectué en laboratoire, j'ai été introduite aux démarches réflexives, notamment en écrivant des journaux d'itinérance (Barbier, 1997) qui me permettaient de décrire l'expérience que je faisais au sein de mon groupe, d'en extraire du sens, de le partager à mes collègues étudiants en vue d'apprendre des processus dialogiques au sein desquels se déployaient nos expériences respectives.

### **3.1.3 Une cohérence pédagogique portée par les formateurs**

J'observais également à quel point j'étais touchée par la cohérence pédagogique en ce qui a trait à la capacité des formateurs d'être en adéquation avec ce qu'ils enseignaient. J'étais impressionnée par leurs habiletés à observer à la fois le groupe et leurs pratiques en cours d'action en vue de les réguler et d'en retirer du sens. Ils pouvaient créer à partir de l'expérience un contenu de formation en cohérence avec le projet pédagogique dans lequel nous étions inscrits. J'étais pour la première fois exposée à une pédagogie de l'émergence (Léger et Rugira, 2009 ; Rugira et Bergeron, 2010).

J'ai ainsi découvert toute la cohérence et la pertinence des propositions pédagogiques, des contenus théoriques et des exercices pratiques qui nous étaient proposés. Je me sentais dans une école totalement en accord avec ma conception de la formation et le rêve professionnel qui m'appelait. J'étais enchantée par ces méthodes de formation qui me donnaient le sentiment d'être prise en compte dans mon expérience d'apprenante.

Je peux maintenant affirmer que j'ai littéralement plongé dans la marmite du druide, tel le personnage d'Obélix<sup>9</sup>. Le sens et la cohérence entre la soif qui m'habitait et le projet de formation personnelle et professionnelle qui m'était proposé m'animaient au plus haut point. Mon désir était d'autant plus fulgurant que j'avais enfin l'opportunité de me former auprès de personnes qui incarnaient ce que je cherchais tant à apprendre, à être et à devenir.

Dans cet ordre d'idées, ma rencontre avec la pédagogie utilisée dans ce programme a été pour moi un moment fondateur et une révélation sans équivoque de ce que je souhaitais accomplir. Je me sentais dans une expérience de profonde reconnaissance en plus de vivre déjà un fort sentiment d'appartenance à cette communauté de pratique et à ce champ de connaissance. J'y vivais des sentiments qui contrastaient drastiquement avec ce que j'avais vécu depuis de nombreuses années dans les institutions éducatives ; soit un sentiment profond et plus ou moins constant d'incohérence, d'incompréhension, s'exprimant régulièrement par un manque de sens.

Dans ce contexte j'étais souvent dans une expérience à la fois éthique et esthétique qu'Hélène Dorion (2014, p. 166) exprime poétiquement en ces termes :

Il arrive qu'un craquement brise le silence parfait de la caverne, qu'une faille se produise et que quelques gouttes d'eau fassent entendre le son de la vie. On commence alors à espérer que les gouttes se transformeront en un filet d'eau, puis en un léger ruisseau et enfin vers un fleuve qui nous déplaceront vers quelque chose de plus vaste, de plus libre.

Avant même de savoir en quoi consistait l'ensemble des cours, je découvrais ma première inspiration en observant nos formateurs. Tel un *craquement* dans mes représentations, je réalisais avoir une manière de vivre qui me maintenait dans une forme d'enfermement. Je touchais alors au désir de m'engager dans mon processus de formation

---

<sup>9</sup> Obélix est un personnage célèbre de la collection des albums d'Astérix le Gaulois. Ces bandes dessinées sont éditées par Hachette Livre depuis 1961 et Albert René depuis 1980. L'histoire raconte qu'étant petit, Obélix est tombé dans la marmite de potion magique du druide. Depuis, il est invincible, car les effets de la potion magique sont permanents chez lui.

pour faire advenir encore plus de moi-même. Je pouvais saisir mon aspiration profonde et l'exprimer en projet de formation.

J'ai compris peu à peu que si je souhaitais accompagner le changement, il me fallait oser aller à la rencontre de moi-même. J'avais saisi que le premier outil du psychosociologue était lui-même. J'éprouvais donc le besoin de développer un rapport de présence et de proximité avec moi-même afin de bien percevoir et d'embrasser l'entièreté de ce qui me constitue tout en me réappropriant ma vie. Ce rapatriement, comme aimait le dire nos formateurs, devait nous permettre de mieux nous réguler en cours d'action. Ce processus visait à mieux contenir nos histoires singulières afin d'éviter de projeter sur les personnes, les groupes ou les communautés accompagnés. C'est dans cette logique que dans cette formation, le développement du savoir-être et du savoir vivre ensemble est posé comme socle de formation sur lequel devra s'édifier tous les savoirs et les savoir-faire qu'il faudra acquérir par la suite.

Dès le début de ma formation, j'avais compris la nécessité de développer des compétences relationnelles susceptibles de m'ouvrir à un savoir-vivre, un savoir-être, un savoir-crée et un savoir agir ensemble en vue de pouvoir habiter la posture du psychosociologue. Comme le nomme Jeanne-Marie Rugira (2013), professeure dans les programmes de psychosociologie :

Les paradigmes, tout comme les théories et les pratiques à l'œuvre dans les programmes en psychosociologie, visent à outiller les étudiants dans la bonification du rapport à soi, aux autres et au monde. Les fondements éthiques de cette formation seraient ainsi du côté de ce que Paul Ricoeur (1985) appelait le souci éthique et qui comporte le souci de soi, le souci de l'autre et le souci de l'institution. Nous pouvons dire ici que les formateurs en psychosociologie de l'UQAR ajoutaient à ce cadre théorique la question du souci de la Vie comme impératif catégorique dans tout métier d'accompagnement. (Rugira et Humpich, 2013, p. 12)

J'ai donc été initiée dès le début de ma formation à des méthodologies et des outils pédagogiques et d'intervention qui m'ont profondément fascinée. Je citerais à titre d'exemple les démarches d'analyse de pratique d'inspiration praxéologique (St-Arnaud, 2001 ;



L'Hotellier, 1995 ; L'Hotellier et Saint-Arnaud, 1994 ; Pilon, 2005), et la méthode d'entretien d'explicitation de l'action (Vermersch, 2014) d'inspiration psychophénoménologique et symbolique (Legault, 2003, 2004, 2006 ; Faingold, 2006).

En effet, nous apprenions en classe des cadres de référence que nous pratiquions dans le contexte de notre formation expérientielle, en laboratoire. Puis, nous pouvions les mettre en pratique en contexte de stage et, plus tard, dans nos premières expériences professionnelles. Je me suis par conséquent découvert une passion pour l'analyse de pratique, pour l'animation des groupes, notamment de tâches et de codéveloppement (Payette et Champagne, 2010).

### **3.1.4 Le projet PARLE, une expérience d'alternance travail-étude**

À l'été de ma première année de baccalauréat, j'ai eu la chance d'être engagée comme agente de développement au sein d'un projet de promotion et de prévention du suicide chez les jeunes hommes de 15 à 25 ans. Ce projet a été développé grâce au partenariat de trois gestionnaires<sup>10</sup> d'organismes de la région concernés par cette question : le Centre de prévention du suicide et d'intervention de crise du Bas-Saint-Laurent (CPSICBSL) et deux organismes d'intervention auprès des hommes (C-TA-C et Place des hommes). Tout au long du projet, j'ai eu l'opportunité de collaborer étroitement avec le comité de coordination composé de ces trois gestionnaires ainsi que de bénéficier du coaching et de l'expertise méthodologique en recherche-action de Jean-Marc Pilon. Étant alors mon professeur au baccalauréat, il agissait à titre de chercheur sur ce projet. Pour ma part, en tant qu'agente de développement, je coordonnais le déploiement de l'action, mobilisais les différents acteurs concernés, animais des réunions et accompagnais les intervenants des différents milieux dans ce processus de recherche-action. (Lewin, 1947)

---

<sup>10</sup> Il s'agit de François Gamache alors directeur du Centre de prévention du suicide et d'intervention de crise du Bas-Saint-Laurent (CPSICBSL), d'André Boudreau, directeur de C-TA-C et de Réal Dumont, directeur de Place des hommes. Notez bien que cette dernière organisation n'existe plus.

Grâce à ce projet qui a débuté à l'été, et qui s'est poursuivi jusqu'à la fin de mon baccalauréat, j'ai expérimenté avec joie une alternance entre le travail et les études. J'ai pu réinvestir au travail, et inversement, dans mes cours, les contenus théoriques et pratiques que j'ai eu la chance d'apprendre. Ma formation s'inscrivait, comme le dit Jean-Marc Pilon (2001), dans une pédagogie par alternance intégrative. Je vivais une dynamique formative qui se distinguait par un aller-retour permanent entre la théorie, la pratique et la prise en compte des situations de la vie professionnelle réelle. Cette formation en alternance intégrative me permettait d'articuler les apprentissages informels du milieu de vie avec les apprentissages formels du milieu académique, comme le précise (Geay, 1985). Ce type d'alternance privilégiait donc mon projet personnel et plaçait l'apprenante que j'étais comme actrice à part entière dans mon milieu. Dans un tel contexte, comme le montre Jean-Claude Gimonet (1984, p. 101), « travailler et se former se présentent comme une seule et même activité ».

Dans cette aventure formative hors du commun, comme je l'ai mentionné précédemment, j'étais accompagnée par le comité de coordination et je bénéficiais du soutien bienveillant et personnalisé de M. Pilon. J'avais donc des conditions d'apprentissage optimales. Je me sentais en sécurité et en confiance pour oser m'expérimenter et prendre des risques au sein du mandat qui m'était confié. J'étais bien consciente de la chance que j'avais eue d'être engagée alors que je venais de commencer ma formation. J'étais engagée à réinvestir mes apprentissages au sein de cette expérience d'alternance travail-étude.

Malgré mon jeune âge et mon manque d'expérience, j'apprenais à reconnaître et à valider mon potentiel organisateur et créateur, aperçu par ces professionnels d'expérience, d'abord lors de mon entretien d'embauche, puis tout au long de notre collaboration. Il faut préciser qu'étant donné ma situation, je m'étais présentée à mon entrevue avec une forme d'insouciance. Bien que j'étais préparée et que le projet m'intéressait, j'étais convaincue de ne pas être choisie, en raison de mon peu d'expérience dans le domaine. Je me suis donc présentée à cette entrevue, sans crainte, sans soucis et sans préoccupation. J'étais seulement curieuse et passionnée de ce projet qui s'inscrivait exactement dans la philosophie de ce qui

m'animait dans mon programme de formation. Puisqu'il s'agissait d'un magnifique exemple d'intervention psychosociologique, j'étais animée d'un désir d'apprendre, de comprendre leurs intentions et le processus qu'il souhaitait mettre en place pour réaliser leurs objectifs. Je souhaitais aussi me pratiquer à entrer en dialogue dans le cadre d'une entrevue formelle. Lors de cette rencontre, j'ai découvert les prémisses de ma passion pour le travail en collaboration et en partenariat.

Je me souviens encore de ce moment où j'ai appris que j'avais été choisie. J'ai vécu un mélange de joie et d'étonnement... Je réalisais la chance qui m'était offerte. J'ai compris que la vie était une aventure pleine de surprises, qu'il me fallait oser, mettre mes peurs de côté et entrer pleinement dans l'invitation.

J'ai obtenu ce poste à l'été de la fin de ma première année de formation au baccalauréat. Je me suis spécifiquement concentrée à mobiliser les équipes impliquées<sup>11</sup> dans ce projet. La première phase de mon travail a consisté à faire des entrevues individuelles auprès des intervenants impliqués dans le projet. Le but était de recenser les pratiques favorisant le développement des habiletés personnelles et sociales chez les jeunes hommes. L'analyse de ces entrevues m'a permis de catégoriser leurs approches, leurs techniques ainsi que leurs outils d'intervention en fonction de chacune des équipes. J'illustrais le tout par des exemples pratiques.

J'ai ensuite organisé des rencontres de rétroactions pour chacune des équipes, afin de leur permettre de prendre conscience des pratiques déjà existantes. En règle générale, dans la plupart des organisations, les gens travaillaient en vase clos et ignoraient ce qui se faisait au sein de leur organisation. Ces rencontres permettaient de décloisonner les pratiques et de se donner une vision commune. Nous pouvions choisir ensemble un projet concerté par équipe afin de bonifier les pratiques organisationnelles en matière de développement des habiletés personnelles et sociales chez les jeunes hommes. Chaque équipe pouvait s'appuyer

---

<sup>11</sup> L'équipe des intervenants psychosociaux de l'école secondaire Paul-Hubert, l'équipe des intervenants de la Clinique-jeunesse du Centre de santé et des services sociaux (CSSS), située à l'école secondaire Paul-Hubert, l'équipe du centre de formation Rimouski-Neigette (CFRN) et l'équipe du projet Je raccroche située au CFRN.

sur la vue d'ensemble qu'offraient ces résultats, prendre la mesure de ce qui était déjà accompli, évaluer ce qui manquait et choisir de manière concertée ses priorités d'action.

À l'automne de ma deuxième année d'étude, alors que je suivais mon cours de formation ainsi que mon cours d'animation et d'observation dans les petits groupes, j'avais la rare opportunité de mettre directement en pratique ce que j'apprenais, puisque j'accompagnais et animais en même temps des équipes de travail dans le cadre du projet PARLE. Dans ma formation, j'avais le projet d'apprendre à me responsabiliser à *maintenir la flamme allumée*. Je me sentais privilégiée d'avoir cette occasion qui m'obligeait à me tenir debout et à oser assumer mes intuitions. C'était également une magnifique école pour apprendre la relation de coopération et pour construire progressivement des relations de confiance qui me permettaient de développer une confiance en moi, envers mes partenaires et en ma crédibilité professionnelle. J'étais si jeune et, déjà, j'apprenais avec audace et humilité à diriger ces équipes composées d'intervenants plus âgés et beaucoup plus expérimentés que moi afin qu'ils puissent reconnaître, identifier et valider leurs compétences. Dès lors, ils pouvaient s'entraider, se solidariser et maintenir leur flamme allumée.

Je percevais la beauté de l'accompagnement sous l'angle psychosociologique. Soucieuse de travailler dans une perspective de collaboration et de concertation, je découvrais, auprès de mes différents partenaires, comment faire œuvre de coopération d'une manière incarnée, singulière et en phase avec les réalités institutionnelles. Nous avons navigué dans des réalités complexes, propres au monde organisationnel, conjuguant les enjeux politiques et économiques de l'organisation avec les besoins psychosociaux des personnes œuvrant dans ces équipes. Au fur et à mesure que nous avançons dans nos discussions avec les partenaires et dans la réalisation des actions entreprises, j'apprenais, en cours d'action, à mieux percevoir les besoins et à accompagner la complexité organisationnelle, relationnelle et pratique sur le terrain.

### 3.1.4.1 Le projet PARLE, une école d'analyse réflexive des pratiques

La plupart des choix paradigmatiques, méthodologiques et politiques effectués dans ce projet étaient influencés par la vision de Jean-Marc Pilon sur les phénomènes d'apprentissage et de transfert des connaissances. Pour lui, chaque praticien a un savoir d'expérience issu de sa pratique, et ce savoir est déjà opérant même s'il reste parfois implicite. En science-action, on parle de *savoirs tacites* (Barbier, 2004 ; Lejeune, 2005) ou encore de *savoirs insus*.

Jean-Marc Pilon était convaincu qu'aider un praticien à expliciter son savoir tacite le rendait encore plus compétent, dans la mesure où il devenait plus conscient de ses capacités et donc plus confiant. Ainsi, expliciter les savoirs pratiques rend ces connaissances partageables, transmissibles et transférables dans d'autres contextes. Pour lui, c'était la voie formatrice la plus gagnante. C'est dans cette perspective qu'il m'accompagnait et m'encourageait sans cesse à observer, valider et analyser ma pratique. Cette démarche me permettait d'éclairer mes savoirs tacites et de les comparer ensuite à ce qu'on m'enseignait en classe sur le plan théorique et méthodologique.

C'est depuis ce point de vue que le comité de coordination ainsi que les gestionnaires des organisations partenaires du projet PARLE ont pris la décision de miser sur la formation des intervenants et la transformation de leurs pratiques. Ils pensaient qu'agir directement auprès des jeunes ne serait pas aussi gagnant que générer un impact significatif auprès des intervenants. En effet, il n'est pas si simple de rejoindre les jeunes hommes en difficulté ni de tisser un lien de confiance avec eux. Le comité de coordination faisait l'hypothèse qu'il fallait passer par le soutien des intervenants qui ont déjà un lien de confiance auprès de ces jeunes. Nous avions l'espoir que susciter des changements dans les équipes et de les pérenniser par le renouvellement des pratiques des intervenants permettraient d'avoir un effet positif sur les jeunes hommes.

Pour ma part, j'ai le sentiment que c'est non seulement l'expérience du projet PARLE qui m'a appris les bases de mon métier de psychosociologue, mais aussi la relation de *coaching* offert par Jean-Marc Pilon en sa qualité de chercheur collaborateur à ce projet. Lors

de ma deuxième et troisième année de ma formation, il était aussi mon professeur dans le cours d'animation ainsi qu'accompagnateur dans mes stages. Dans nos moments de supervision consacrés au projet PARLE, il s'appuyait sur les enseignements que je recevais dans mon baccalauréat pour m'aider à effectuer des liens. Je prends aujourd'hui la mesure du privilège qu'a été cet accompagnement dans ma vie.

Dans le cours laboratoire, il encourageait la mise en action pour permettre à tous ses étudiants de découvrir leurs propres talents. Il faut rappeler que Jean-Marc Pilon était avant tout un grand andragogue et un praxéologue reconnu. Il ne jurait que par la science-action (Saint-Arnaud, 1992). Pour ma part, comme le proposent Chris Argyris et Donald A. Schön (1999), je veillais constamment à cet objectif de déceler ma théorie pratiquée ou d'usage par rapport à celle que je professais. Pour ces deux auteurs :

La théorie d'action peut revêtir deux formes : la théorie professée correspondant à « ce qu'on dit vouloir faire », c'est-à-dire à un schéma de l'activité projeté, et la théorie d'usage, correspondant à « ce que l'on fait en réalité » c'est-à-dire à un schéma de l'activité réalisée. (Leplat, 2002, p. 3)

J'étais préoccupée de découvrir l'écart qu'il y a entre ce que je pense que je fais, ce que je dis que je fais et ce que je fais réellement. C'est pourquoi, je m'entraînais à réfléchir sur mon action, parfois en cours d'action et d'autres fois a posteriori. Travailler dans mon domaine d'étude me donnait un terrain de jeu vaste et riche pour développer des outils et des compétences d'analyse réflexive de pratique. En groupe, avec les collègues de ma cohorte, nous animions des ateliers d'analyse praxéologique ou encore de codéveloppement professionnel. Nous apprenions à multiplier nos points de vue sur nos pratiques et à changer le regard posé sur nos actions. Nous nous pratiquions à créer et à animer des communautés de pratique, à en faire de vrais laboratoires d'analyse pour le renouvellement de pratiques, en plus d'apprendre de nos pratiques en tant que praticiens apprenant et évoluant au sein de cette communauté.

Avec le recul, je réalise que cet entraînement à analyser des pratiques en groupe me préparait à accompagner les équipes du projet PARLE, à les outiller pour qu'ils puissent réfléchir individuellement et collectivement sur leurs pratiques. Il devenait alors possible de créer des conditions pour partager les expertises et prendre conscience des ressources collectives déjà disponibles dans les différentes organisations. Cet effort collectif permettait également de promouvoir la collaboration et de développer des compétences et de concertation dans les équipes et entre différentes équipes.

J'ai beaucoup appris dans cette expérience. En effet, accompagner des équipes à se donner un projet commun et à s'y engager m'a permis d'assister à un processus qui mettait de l'avant les ressources d'une équipe, ses besoins, ainsi qu'une prise de responsabilité de chaque membre pour atteindre les objectifs que nous nous étions fixés collectivement.

Mon expérience au projet PARLE m'a initiée à toute la portée mobilisatrice et transformatrice de l'intervention psychosociologique (Lescarbeau, Payette et Saint-Arnaud, 2003), et elle m'a permis de vivre une riche expérience de relation coopérative (Saint-Arnaud, 2003). Ce qui me rend le plus fier est d'avoir collectivement réussi à créer des conditions pour libérer le pouvoir d'agir (Le Bossé, 2003, 2012) des différents acteurs tout en favorisant l'autonomisation des personnes et des équipes au sein des institutions engagées dans cette aventure. Nous avons vécu un magnifique processus de développement organisationnel et communautaire (Tessier et Tellier, 1992) basé sur la concertation communautaire, inter-organisme et intra-organisationnel au service de la santé et de l'intégrité des jeunes hommes dans la région.

#### **3.1.4.2 Le projet PARLE, un face à face avec moi-même**

L'expérience vécue au projet PARLE a été formatrice à tous les niveaux. Elle m'a servi de miroir. En effet, apprendre à réfléchir sur l'expérience vécue, à analyser ma pratique professionnelle et relationnelle et à dialoguer autour de ce que je perçois, m'a permis de me

voir avec un niveau d'acuité et de lucidité jusque-là jamais atteint. J'ai ainsi eu l'opportunité de renouveler la vision que j'avais de moi-même et des autres.

D'une part, je me suis observée dans mes actions et mes interactions, ce qui m'a permis de voir avec plus de clarté ce que je savais faire, de le reconnaître, de le valider et de m'y appuyer pour construire une confiance nouvelle en moi et en mes compétences. D'autre part, j'ai aussi vu avec la même clarté qu'à certains moments, je ne savais pas faire. Je me suis vue avoir de la difficulté à valider mes intuitions. Je me suis vue douter, hésiter, être préoccupée, stressée, puis céder à la tentation de donner autorité à ma peur. Dans ce genre de situations, ma première stratégie consistait à vouloir contrôler mon environnement dans laquelle j'étais encline à faire des choix inadaptés et de manière précipitée.

Analyser ma propre pratique professionnelle et relationnelle m'a permis de découvrir combien j'avais besoin d'apprendre à cultiver une forme de stabilité intérieure surtout en situation d'incertitude ou d'incapacité de lire et de comprendre ce qui se joue dans mon environnement. Dans ce type de contexte, je me sentais dans l'urgence d'apprendre à développer un rapport plus sain à l'imprévu, à l'inconnu et aux difficultés d'ordre relationnel ou institutionnel. Je me rendais compte que ce type de situation me faisait vivre un sentiment d'insécurité qui m'exilait de moi et me privait de mes compétences habituelles. J'ai remarqué que lorsque je restais calme, stable et confiante, je discernais plus facilement le geste juste à poser et sa mise en action. Ma posture était alors rassurante, autant pour moi que pour les personnes que j'accompagnais, alors que le contraire créait justement l'effet opposé.

Je comprenais que pour évoluer vers ma maturité personnelle, professionnelle et vers le développement des compétences relationnelles indispensables au métier d'intervenant en relations humaines, il me fallait trouver des voies de passages pour consolider ce rapport à moi-même et me construire une sécurité intérieure. À la suite de Jeanne-Marie Rugira et Marc Humpich (2013), je constatais que l'analyse de l'expérience vécue ou encore les moments fondateurs de renouvellement des sujets ou de leurs pratiques se donnent au sein d'une dynamique d'émergence. Il s'agissait donc pour moi de faire face au questionnement que Jeanne-Marie Rugira et Marc Humpich (2013, p. 13) présentent en ces termes : « [...] »



dans le temps réel de l'accompagnement, que se donne-t-il à suivre qui n'a pas été planifié, et qui permet de se faire le relais de la potentialité, plutôt que de s'en tenir à du déjà prévu ? »

Je me découvrais de plus en plus compétente, mais je voyais bien qu'en cours d'action, j'avais besoin de repères pour saisir l'information juste, pour identifier les meilleures stratégies ainsi que les outils les plus adaptés à mon contexte et à mon projet d'accompagnement. Au même moment, je constatais que plusieurs membres du corps professoral, en psychosociologie, portaient presque la même question bien qu'ils la posaient différemment : « À quelles compétences faut-il former pour faciliter la saisie de l'émergent et l'audace de le suivre ? » (Rugira et Humpich, 2013, p. 13). Pour tenter de répondre à cette question, ces formateurs ont fait des choix pédagogiques orientés vers des options de formation centrées sur les pratiques somatiques dans la lignée des *pratiques de soi* telles que préconisées par Michel Foucault (2001). Préoccupés de veiller sur la congruence (chère à la psychologie humaniste) et à la cohérence (héritée de la science-action) entre ce que le praticien dit, vit, sent et fait, les professeurs en psychosociologie tentent d'incarner au quotidien ces deux incontournables. Ils sont conscients que la pertinence et la cohérence de leur enseignement sont à ce prix.

L'enjeu vécu ici est double : pour saisir l'émergence, encore faut-il que je sois présent à moi, au groupe et à ce qui se passe dans les interactions ; pour réguler la cohérence entre ce que je dis, vis, sens et fais, encore faut-il m'apercevoir clairement et savoir où poser mon attention. (Rugira et Humpich, 2013, p. 13)

C'est donc pour répondre à cette préoccupation que les membres du groupe de recherche en approche somato-pédagogique de l'accompagnement (GRASPA), qui sont aussi formateurs dans les programmes en psychosociologie (Noël, 2009 ; Rugira, 2009 ; Gauthier, 2015 ; Cousin, 2016), se sont mis à l'école des travaux de Danis Bois pour développer une pratique somatique<sup>12</sup> adaptée à leur contexte de formation et d'intervention.

---

<sup>12</sup> La particularité de notre démarche puise aux sources d'une pratique et de recherches innovatrices d'accompagnement somatique et pédagogique développées par Danis Bois et ses collaborateurs. Nous renvoyons ici aux nombreux travaux réalisés au sein de leur laboratoire (Bois, 2001, 2006, 2007 ; Berger, 2006, 2009 ; Bourhis, 2012 ; Courraud, 2015 ; Bois et Humpich, 2009 ; Bois et Austry, 2007 ; Bois et Rugira, 2006 ; etc.)

Comme le précisent Jeanne-Marie Rugira et Diane Léger (2015) les travaux de Danis Bois (2007) en pédagogie perceptive ont été non seulement inspirants pour les formateurs en psychosociologie, mais leur ont également offert des voies de passage inédites pour sortir d'une vision du monde qui sépare le corps et l'esprit, les affects et la cognition, la sensibilité et la rationalité. Les protocoles pratiques et les théories développées en pédagogie perceptive permettent de construire un rapport au monde incarné, conscient et sensible qui favorise le renouvellement du rapport à soi, aux autres et à l'environnement tout en permettant d'accéder à une intelligence inédite dans l'immédiateté de l'expérience par la médiation du corps sensible. D'après les mêmes auteurs, les recherches sur le corps sensible ont montré que :

[...] être attentif, percevoir, sentir, éprouver, résonner et nommer son expérience immédiate, constituent des clés majeures pour un projet de formation à la sensibilité et à l'agir éthique [en relations humaines]. Des compétences indispensables à l'exercice du métier d'accompagnement pour autant qu'on les conjugue avec des compétences réflexives et dialogiques indispensables au discernement et à la délibération éthique [ainsi qu'à l'action juste]. (Rugira et Léger, 2015, p. 77)

### **3.2 RENCONTRER L'APPROCHE SOMATO-PÉDAGOGIQUE DE L'ACCOMPAGNEMENT**

#### **3.2.1 De l'hypersensibilité à l'éducation perceptive**

Quand j'étais petite, mes proches me disaient que j'étais un être hypersensible et qu'il me fallait apprendre à me protéger. En effet, j'étais souvent en réaction face à ce que je percevais que je n'arrivais pas nécessairement à comprendre ou à gérer. J'avais accès à beaucoup d'informations sensorielles, provenant des personnes qui m'entourent, des environnements et des contextes dans lesquels je me situais. Lorsque j'ai rencontré l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement, j'ai été invitée à convertir mon attention vers mon intériorité corporelle pour mieux me percevoir. Je me suis mise à écouter pour saisir ce que provoquait cette hypersensibilité à l'intérieur de moi. D'une part, elle me donnait accès à une multitude de sensations dans lesquelles je n'arrivais pas nécessairement

à me situer ou dont je n'arrivais pas à discerner les contenus. D'autre part, j'apprenais que ces sensations constituaient des informations qui pouvaient me guider. Je me sentais traversée par des réalités multiples, parfois chaotiques, sans toutefois être en mesure d'en comprendre le sens pour orienter mes décisions et mes mises en action.

Comme le souligne Evelyne Grossman (2017), chez certaines personnes, on constate qu'il y a une forme d'hypersensibilité ; ce qui signifie que leurs corps vibrent au moindre contact. Ce type de personne perçoit avec une extrême finesse les signaux les plus ténus, que cela touche l'œil, l'oreille, la peau, le nez, la langue ou l'ensemble du corps.

On parle alors d'hypersensibilité ou encore d'hyperesthésie lorsque cette capacité sensorielle exacerbée [rend le] sujet incapable d'endiguer des intrusions extérieures perçues comme trop excitantes ou douloureuses. Chez de tels individus, chaque sensation ressentie risque à tout instant de vibrer à la douleur aigüe. (Grossman, 2017, p. 7).

Il est difficile pour un être hypersensible de gérer cette multitude d'informations ou de se concentrer, car il y a toujours beaucoup trop de stimuli qui lui donnent la plupart du temps le sentiment d'être envahi, d'être trop plein, parfois même au bord du débordement émotionnel. Je crois que ce rapport brut à ma vie somatopsychique et émotionnelle participait à entretenir un sentiment d'insécurité. Je ne savais pas m'appuyer sur une présence suffisamment stable dans moi pour faire face à ce qui me défie.

Cette prise de conscience m'a permis de m'engager dans un processus de formation par la médiation du corps sensible. J'espérais avoir l'opportunité d'apprendre à apprendre de mon expérience corporelle en vue de mieux vivre avec ma grande sensibilité. Je ne souhaitais plus la subir, je désirais faire de mon corps sensible un allié dans ma vie personnelle, relationnelle et professionnelle.

### 3.2.2 De l'éducation perceptive à la perception du Sensible

Dans l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement, on enseigne que l'éducation perceptive passe par la perception du *corps sensible* (Bois, 2001, 2006, 2007 ; Berger, 2006, 2009 ; Bourhis, 2012 ; Courraud, 2015 ; Bois et Humpich, 2009 ; Bois et Austry, 2007 ; Bois et Rugira, 2006). Pour Danis Bois « l'appréhension du corps sensible ne prend sens pour un sujet que si ce dernier l'a vécu dans sa propre chair ». (Bois, 2013, p. 27) Il parle alors du corps vécu dans la dimension du *Sensible*. Il réfère ici à une manière de se vivre et d'être au monde qui naît d'un contact direct, intime et conscient d'un sujet avec son propre corps. Il précise d'ailleurs que :

Le Sensible n'est pas seulement un lieu de soi, c'est aussi un mode de préhension de soi-même, une forme de septième sens spécialisé dans la perception de soi [et du monde]. (Bois, 2013, p. 27)

Dans la même veine, Danis Bois inscrit cette dimension du Sensible dans un rapport à une qualité particulière de manifestations vivantes de l'intériorité du corps. Il ne parle plus alors de perception sensible dévouée à la saisie du monde, mais de la perception du Sensible, émergeant d'une relation de soi à soi. Il semble essentiel de souligner ici que dans le cas de l'hypersensibilité comme en parle Evelyne Grossman (2017), la sensibilité est envisagée comme un réceptacle des impressions qui viennent du dehors. Alors que la perception du *Sensible* dont nous parle Danis Bois (2007, 2013) réfère à une tout autre réalité. Pour nous situer, Ève Berger et Danis Bois (2011) indiquent que le *Sensible* tel qu'envisagé par les chercheurs en psychopédagogie perceptive<sup>13</sup> :

[...] relève de l'existence, au sein [de] la matière corporelle, d'une mouvance appelée d'abord « dynamique vitale » (Bois, 1989 ; Bois, Berger, 1990) puis « mouvement interne » (Courraud-Bourhis, 2005 ; Bois, 2006, 2007 ; Berger, 2005,

---

<sup>13</sup> « La psychopédagogie perceptive est une discipline qui propose des modalités d'accompagnement des personnes ou des groupes qui recrutent des cadres d'expérience centrés sur le rapport au corps et au mouvement, avec le projet de favoriser l'enrichissement de la dimension perceptive, mais aussi cognitive et comportementale des interactions que la personne déploie avec elle-même, avec les autres et avec le monde qui l'entoure. » (Humpich et Bois, 2007, p. 462)

2006 ; Courraud, 2007). Ce mouvement est dit « interne » au sens où il anime la profondeur des tissus de notre corps d'une mouvance invisible de l'extérieur ; il est pourtant actif quelle que soit notre activité, même quand nous sommes allongés, apparemment tranquilles et immobiles, et rythme l'ensemble de notre intériorité corporelle selon une organisation spatiale et temporelle précise. (Berger et Bois, 2011, p. 3)

Il y a donc une pédagogie spécifique de la sensibilité corporelle qui peut ouvrir une manière renouvelée d'être auprès de soi, des autres et du monde. Je pressentais qu'une telle pédagogie serait porteuse de plusieurs avantages pour moi. J'avais donc soif d'apprendre et de m'entraîner pour voir où cette voie du corps pourrait m'amener. Je prenais au mot cette promesse de Danis Bois à ces étudiants : « Plus l'homme devient présent à lui-même, plus il devient présent à autrui, plus il est sensible à lui-même, plus il est sensible à l'autre » (Bois, 2013, p. 27).

Je comprenais, à la suite de Ève Berger et Danis Bois, qu'il est possible pour une conscience entraînée de « percevoir cette animation interne si le sujet est capable de recruter une certaine qualité d'attention et de présence à l'expérience intérieure » (2011, p. 3), qui dépasse de loin le rapport habituel que les personnes établissent avec leur corps. Ces auteurs ajoutent que : « Les conditions qui rendent possible la perception du mouvement interne, en soi et chez l'autre, tout comme les actes attentionnels qui permettent de s'en saisir, peuvent faire l'objet d'un apprentissage spécifique » (Berger et Bois, 2011, p. 3).

C'est justement ce type d'apprentissage qui est placé au cœur de la formation en approche somato-pédagogique de l'accompagnement, tel que le préconisent les formateurs en psychosociologie à l'UQAR. Cette pratique formative place alors le corps vivant au centre de tout processus de formation, d'intervention et d'accompagnement du changement humain.

### **3.2.3 À l'école du corps sensible par la médiation d'une pédagogie somatique**

Je me suis donc inscrite aux cours optionnels offerts dans mon baccalauréat pour

apprendre à apprendre de mon expérience corporelle. Dans les expériences vécues en classe, les formateurs créaient des conditions que Danis Bois (2007), Ève Berger, Didier Austray et Anne Lieutaud (2013, p. 16) appellent *extra-quotidiennes* :

Ces conditions visent explicitement à former la personne à se tourner vers les manifestations du vivant au sein de son intériorité corporelle et à y exercer une qualité toute particulière d'attention, de présence et de proximité à l'expérience qui en résulte.

Dans la même perspective, Martine Rapin (2012) parle d'une mise en situation extra-quotidienne pour dire que les apprenants sont mis dans des conditions différentes de celles qu'ils connaissent dans leur vie quotidienne. Cela suppose une sortie du cadre habituel et de l'attitude naturaliste d'appréhension de l'expérience. Dans une telle situation, les conditions extra-quotidiennes facilitent la mobilisation d'une attention particulière, tournée vers l'intérieur de soi, ce qui aide à produire une expérience perceptive inédite.

C'est cet inédit qui crée l'étonnement et qui fait que l'expérience interne va pouvoir devenir une motivation en soi, qu'un intérêt va se dessiner de la part de la personne pour des aspects d'elle-même et de son expérience qu'elle ne connaissait pas jusque-là. (Bois, 2007, p. 75)

Pour ces chercheurs, ce type d'entraînement perceptif se réalise dans trois types de situations d'apprentissages à savoir : un accompagnement manuel à travers un toucher de relation (Austray, 2009 ; Berger et Austray, 2009 ; Bourhis, 2012), la gymnastique sensorielle (Noël, 2000 ; Eschalière, 2009 ; Schreiber, 2011 ; Devoghel, 2011) ainsi que l'introspection sensorielle (Bourhis et Bois, 2010 ; Rapin, 2012).

### **3.2.3.1 L'accompagnement manuel**

Pour Danis Bois (2006), de tous les protocoles pratiques qu'il a mis en place, l'accompagnement manuel constitue la voie de facilitation la plus accessible pour accéder au mouvement interne et construire son intériorité sensible.

L'accompagnement manuel permet de créer des conditions [qui facilitent les] retrouvailles de la personne avec elle-même et [qui permet] de la guider vers une reconstruction de son identité corporelle et de son équilibre somato-psychique. (Bertrand, 2010, p. 50).

Selon Isabelle Bertrand (2010), la personne vit alors un enrichissement perceptif majeur. Elle découvre avec étonnement des vécus qui lui étaient jusqu'alors inconnus et vit un sentiment d'accordage entre son corps et son psychisme. Elle est mise dans des conditions facilitantes pour se reconnecter avec sa propre force de renouvellement et pour pouvoir se reconstruire et enrichir son sentiment d'exister. Hélène Marchand (2010, p. 4) abonde dans le même sens en affirmant qu'en situation d'accompagnement manuel, « [...] l'écoute manuelle du praticien est essentielle pour capter les informations de l'intériorité du corps », mais aussi, pour que le corps de la personne accompagnée se sente entendu dans sa demande et se livre en toute sécurité.

Je me souviens d'un moment fondateur qui a participé à transformer mon rapport à mon corps, à ma vie et au monde. À ce moment, j'étais dans une souffrance incommensurable suite à une rupture amoureuse qui m'avait profondément éprouvée et déstabilisée. J'avais l'impression que le cœur me déchirait de l'intérieur. Ma peine prenait beaucoup trop de place en moi et j'avais du mal à cerner le sens de ce qui m'arrivait.

*Je me souviens, je suis couchée sur la table de traitement et la thérapeute commence son protocole d'accompagnement en éveillant le mouvement interne dans mon corps. Alors que mes yeux pleurent subitement, je sens un mouvement ouvrir ma cage thoracique et libérer mes poumons, puis mon cœur. J'inspire un bon coup, ne m'étant pas rendu compte à quel point j'étais prise en moi, à quel point j'étais douloureusement captive dans ma chair enflammée par mes pensées et mes émotions. Je mets alors mon attention sur cette ouverture en moi et je m'abreuve de cette douceur, de cette vastitude. J'en pleure alors que je suis touchée par cet instant d'apaisement intérieur. Mon cerveau semble au neutre alors que s'installe de plus en plus le silence au creux de mon être. Cherchant à mettre en lumière une nature d'expérience liée à la sensation qui émanait de mon intériorité, la thérapeute me demande : « Ça là, ça là, est-ce que tu le sens ? » Normalement, comment aurais-je pu savoir que nous parlions du*

*même « ça » ? À ce moment, j'étais convaincue que nous parlions de la même chose, impressionnée par sa connaissance sensorielle et sa capacité de mettre les conditions pour que « ça » se révèle à moi. Je réponds que oui, je sens ce dont elle me parle, je sens ce que je vis, et c'est beau. Puis elle me dit après un moment de silence plein : « Ça là... c'est toi ! ».*

Extrait de journal de recherche, Myra-Chantal Faber, 2010

À ce moment précis, ce que j'ai compris a changé ma vie à tout jamais. L'expérience éprouvée dans ma chair m'a démontré que malgré toutes mes souffrances, cette expérience magnifique, douce, simple et apaisante, vécue dans un moment de grande difficulté, c'était moi, aussi. Je venais de faire connaissance avec la part la plus grande et la plus fiable de moi-même. Cette expérience m'a motivée et intéressée à poursuivre cette aventure formative par la médiation du corps sensible. Je me suis alors promis de continuer mon apprentissage et de m'approprier les différents outils proposés en approche somato-pédagogique de l'accompagnement. C'est ainsi que je me suis engagée dans une pratique plus rigoureuse d'introspection sensorielle.

### **3.2.3.2 L'accompagnement introspectif**

L'introspection sensorielle est un des cadres d'expérience de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement. C'est une pratique qui se réalise dans une posture assise, immobile et dans une attitude contemplative qui favorise la saisie de l'animation interne. Elle sollicite donc *l'intelligence sensorielle* (Bourhis, 2011) et la perception d'un *mouvement interne* qui anime les tissus du corps humain. Pour Martine Rapin (2012), cette pratique est dite introspective, car elle exige une conversion du regard qui se tourne vers l'intériorité corporelle. Elle est par ailleurs dite sensorielle dans la mesure où elle mobilise les sens tels que : l'audition, la vision, le sens proprioceptif par le tact intérieur, mais aussi notre capacité à nous laisser toucher et bien sûr, transformer.



Cette mobilisation introspective constitue donc un mode opératoire qui sollicite avec justesse et efficacité les ressources attentionnelles, perceptives et cognitives de l'apprenant, tout en lui permettant de faire des liens entre sa subjectivité corporelle et sa vie. Ce qui permet au sujet en formation de *cheminer vers lui-même*, comme le précisent Hélène Bourhis et Danis Bois (2010, p. 8). La pratique introspective transforme ainsi la qualité du rapport à soi à travers un effort attentionnel orienté vers le corps, ce qui permet de construire un sentiment *d'évidence intérieure*.

À travers mes pratiques somatiques, dans mes cours optionnels en psychosociologie, je réalisais que l'introspection sensorielle me permettait de ressentir des effets différents dans mon corps. Je ne savais pas encore comment l'expliquer, mais il m'apparaissait intéressant d'aller vers la nouveauté puisque mes stratégies habituelles ne semblaient plus fonctionner. Choisir de passer par le corps pour m'adresser aux thèmes importants de ma vie a été une alternative pour déjouer ma manière de réfléchir ma vie. À cet effet, Jeanne-Marie Rugira et Marc Humpich précisent que :

Le projet [de ces cours] avait comme visée globale de permettre aux étudiants en cours de formation en psychosociologie d'avoir accès à de nouveaux outils, nécessaires au déploiement de la présence à soi, aux autres, au groupe et au monde, en vue de favoriser une écoute inédite des personnes, des processus et des situations en contexte de formation, de recherche et d'intervention. (Rugira et Humpich, 2013, p. 15)

Ces cours ont donc été pour moi une introduction importante à l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement et m'ont permis de développer ce rapport à mon corps. J'ai découvert, non pas dans l'instant, mais *a posteriori*, de nouvelles manières de réfléchir les événements de ma vie. Je découvrais une manière surprenante de penser, comme si un sens nouveau s'introduisait et contrecarrait des schèmes habituels de pensées, de vision.

J'apprenais en effet à poser mon attention dans mon corps et à accorder une valeur à mon expérience. J'apprenais à laisser une présence se construire en moi, un rapport au silence s'installer, une proximité à moi se révéler, et ce, dans une curiosité ainsi qu'un désir de

percevoir et d'apprendre. J'apprenais à poser mon attention et à laisser une volonté autre en moi me révéler une nouvelle manière d'entrer en relation avec moi-même, avec les autres et à me renouveler pour découvrir qui je deviens. Jeanne-Marie Rugira et Marc Humpich nous rappellent par ailleurs que :

Dans ces cours laboratoires, les étudiants venaient entraîner leurs compétences attentionnelles et perceptives par le biais de la relation d'aide manuelle, du travail gestuel et d'une pratique introspective centrée sur le développement du rapport à l'éprouvé des processus subtils qui signent l'expression du principe du vivant à l'œuvre dans le corps humain (Rugira et Humpich, 2013, p. 15-16).

J'ai donc patiemment et résolument appris à percevoir mon corps sensible. Je découvrais avec joie que j'avais la possibilité infinie d'accéder au fond de moi à ce que Ève Berger et Danis Bois (2011) appellent les *contenus de vécu du Sensible*. La perception de mon corps sensible me permettait alors de percevoir des sensations, des états d'âme ou du corps, des sentiments, des émotions, des pensées et des images. Je les ressentais comme des effets directs de cette nouvelle capacité de percevoir consciemment le mouvement interne dans mon propre corps ou encore comme les simples manifestations de ce premier. En plus de ces cours au sein desquels je me formais aux théories et pratiques du Sensible, j'ai décidé de participer à des stages de formation et à des ateliers de groupe en gymnastique sensorielle hebdomadairement, en vue de mieux m'auto-accompagner.

*Je me souviens, nous sommes en stage de formation en approche somato-pédagogique de l'accompagnement. Nous sommes en train de faire un exercice de thérapie manuelle. Je suis couchée sur une table de traitement et mon amie me traite le ventre. Je suis dans ma tête, peu présente à ce qui se passe, plus ou moins consciente de la densité émotionnelle qui est contenue dans mon ventre. Je me sens nerveuse, je suis préoccupée de devoir offrir à mon tour une séance de soin. J'en étais à mes premières expériences d'accompagnement manuel et cela m'intimidait. Je me sentais si maladroite et cela me faisait peur. À un certain moment, un des formateurs vient accompagner le processus d'apprentissage de cette amie qui me soigne. La présence de ce formateur et son toucher éveille mon attention. Dans sa guidance, il pose ses mains sur les siennes et l'invite à entrer au plus creux de mon ventre. Il dit alors d'un ton ferme et à la fois plein de délicatesse, presque comme un chuchotement grave : « OK ! Vas-*

*y, doucement, vas-y, encore et encore... » J'ai senti les mains de mon amie s'enfoncer loin, loin, loin, au cœur de mes entrailles où était conservé tout ce que je n'avais pas encore élucidé, accueilli, vu. J'ai dû apprendre à cet instant à respirer autrement. Puis, le formateur a précisé l'importance d'aller dans l'amplitude du mouvement pour m'offrir les conditions de rencontre avec moi-même. Il a précisé : « Elle a besoin d'être plaquée contre elle-même ». Sa phrase m'a d'abord surprise, interrogée, avant de sentir ce dont il parlait. Je me suis sentie vue, dans un face à face avec moi-même, sans dentelle, sans confettis, et pourtant dans une complexité d'expérience à la fois belle, féconde et vulnérable. Je me suis vue là où je n'avais jamais pu m'apercevoir auparavant.*

Extrait de journal de recherche, Myra-Chantal Faber, 2009

Tout au long de ce stage, je découvre une volonté qui s'efface pour laisser place à une autre nature de volonté, une forme d'autorité douce qui me guide sans effort. Je saisis mieux ce que Danis Bois et Didier Austry (2007) appellent la neutralité active :

La part de neutralité correspond à un « laisser venir à soi » les phénomènes en lien avec le mouvement interne, sans préjuger du contenu précis à venir. Dans ce cadre d'observation, le mouvement interne « prend corps » pour le sujet qui perçoit et imprègne tout autant sa matière, sa conscience et sa pensée. Le « laisser venir à soi » est un « savoir attendre » qui consiste d'abord à ne pas anticiper ce qui va advenir. C'est grâce à la suspension de toute anticipation que le « savoir attendre » est en mesure de donner sa pleine mesure. C'est aussi ce qui permet de respecter le principe d'évolutivité du Sensible qui se déploiera à la mesure des capacités perceptives du sujet. (Bois et Austry, 2007, p. 6)

Je me rendais compte que dans ce laisser-faire, je ne contrôlais pas du tout ce que je vivais dans l'instant. Pourtant, je me sentais très active dans la qualité de mon attention et dans cette manière inédite de me laisser faire. J'étais active en restant ferme dans mon intention de m'ouvrir et de me laisser mouvoir, dilater, rencontrer. Je demeurais à la fois dans une forme de vigilance relâchée, sans pour autant être volontaire. Lorsque j'avais tendance à anticiper et maîtriser ce qui m'arrivait, je me voyais transposée dans un univers différent où il me fallait d'abord apprendre à être dans la confiance que cette vie qui me traverse est plus pure et bienveillante que je ne peux le concevoir. Je m'apercevais du chemin que j'avais à

parcourir pour éduquer mon attention à ce mode de vie que je voulais plus fréquent afin de me sentir plus créative. À ma grande surprise, je découvrais que la perception du Sensible affectait, influençait et modulait mes manières habituelles de réfléchir les événements de ma vie. Sans conteste, ce qui m'anime influençait mon rapport et ma vision du monde.

### **3.2.3.3 L'accompagnement gestuel**

Avec engagement et discipline, je mettais en pratique, chez moi, les outils proposés dans mes cours, soit l'introspection et la gymnastique sensorielle. Une fois que les apprenants rencontraient ce sentiment *d'évidence intérieure* dont parlent Hélène Bourhis et Danis Bois (2010), l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement préconisait d'effectuer un pas de plus dans leur processus, et ce, par une pratique régulière de gymnastique sensorielle.

La gymnastique sensorielle est une pratique qui construit un nouveau rapport au mouvement, grâce aux exercices gestuels réalisés d'abord en position assise puis ensuite debout. L'apprenant est alors invité à effectuer des enchainements de mouvement qui restaurent la cohérence naturelle des différents segments du corps au sein d'une globalité gestuelle. (Bois, 2006, p. 106)

Un des avantages de cette pratique, à l'instar de l'introspection sensorielle, c'est que les sujets en formation qui souhaitent entretenir une présence à leur corps sensible peuvent s'entraîner seuls, chez eux, de manière totalement autonome. C'est dans ce contexte que j'ai pu apprendre à être en mouvement tout en restant ancrée dans mon intériorité corporelle et en gardant une attitude contemplative dans l'action. Je m'entraînais régulièrement à manifester dans le visible les élans internes qui naissaient au contact du mouvement interne invisible. Je me sentais en construction de moi-même et, progressivement, je gagnais en autonomie, en stabilité et en solidité. Il devenait de plus en plus possible pour moi de saisir mes élans intérieurs dès leur émergence, de les prolonger en gestes et en actes authentiques, ce qui me permettait de réguler mes actions quotidiennes en fonction d'un sentiment de justesse qui se donne au contact du Sensible.

La gymnastique sensorielle est constituée d'un ensemble d'enchaînements de mouvements structurés selon des lois bien précises, permettant la mise en action des impulsions données par le mouvement interne ; d'autre part, elle constitue un sas nécessaire entre intériorité et sphère comportementale. (Berger, 2006, p. 58)

La gymnastique sensorielle devient ainsi une école structurante qui permet au sujet en formation d'apprendre à transférer les apprentissages réalisés en situation d'extra-quotidienneté dans sa vie.

*Je me souviens d'un moment où je marche en silence dans la rue alors que je perçois ma solidité au cœur de ma chair. En marchant simplement pour prendre l'autobus, je vis, comme jamais auparavant, une sensation de force et de stabilité. Je marche droit et en même temps d'un pas souple. J'ai la douce conviction que quoiqu'il m'arrive, j'ai maintenant la consistance suffisante pour absorber ce qui advient dans ma vie. Je sens ma densité nouvelle et ma structure osseuse bien ancrées dans ma chair. Je me tiens verticale au cœur du monde. Me vient alors un sentiment de puissance. Je marche et je ne fais qu'un avec la vie. Je me sens à la fois petite et puissante.*

Extrait de journal de recherche, Myra-Chantal Faber, 2012

Plus j'avancais dans mon apprentissage, plus je vivais de l'étonnement. Je découvrais à quel point j'apprenais efficacement. Cela m'a amenée à approfondir cette approche dans un accompagnement manuel individuel avec un somato-pédagogue professionnel.

Au fur et à mesure que j'éduquais mes perceptions et que j'apprenais de mon expérience au contact de mon corps sensible, je découvrais le sentiment d'être pleinement moi. J'avais de plus en plus une sensation globale, profonde et simple, qui me procurait le sentiment que tout était accompli et que rien ne me manquait. Je touchais enfin à un réel sentiment de sécurité totalement immanent. Ce sentiment d'accomplissement me faisait vivre de réels moments de plénitude et de complétude. Grâce à la rencontre de ce sentiment de justesse dans mon corps, sans pour autant comprendre tout le sens qui se donnait avec mon expérience, je saisisais avec assurance que le corps sensible constituait une voie efficace pour moi. J'avais le projet de développer et de stabiliser une proximité à mon corps, un réel

rapport de présence à moi-même. Je me rendais compte dans mes moments de grâce que j'étais au bon endroit, avec les bonnes personnes, à effectuer les bons gestes pour ma vie.

### **3.2.4 Habiter une lente et silencieuse métamorphose**

J'ai découvert pendant tout ce processus de formation que je pouvais réellement m'appuyer sur mon corps sensible pour vivre ma vie, éclairer mes choix et orienter mes actions. Je découvrais ainsi qu'une relation de réciprocité avec mon corps sensible constituait une source d'information intarissable. Comme le proposent Jeanne-Marie Rugira et Marc Humpich (2013), je me suis entraînée progressivement à entrer en rapport d'empathie et de réciprocité avec cette vie interne, me laissant émouvoir au plus profond de moi-même. Je pouvais alors percevoir le principe de force ainsi que l'élan de renouvellement qui m'amenait à oser de nouvelles modalités d'être au monde, d'agir et d'interagir. J'étais souvent témoin d'une puissance transformatrice au cœur de mon intériorité corporelle qui œuvrait à la régulation des disharmonies tonico-psychiques, tout en m'ouvrant à de nouvelles perspectives.

Grâce à mes nouvelles compétences perceptives et attentionnelles, je ne cessais de découvrir un univers vaste et spacieux au cœur de mon intériorité. Je comprenais ce que voulaient dire Jeanne-Marie Rugira et Marc Humpich (2013, p. 16) lorsqu'ils avançaient que :

Laisser son attention se porter hors des sentiers battus du corps représenté ou encore des gestes automatisés, grâce à cette lenteur inhabituelle qui dilate l'instant et dévoile l'arrière-scène du corps vivant, permet de découvrir une force de renouvellement, un principe d'évolutivité en attente d'être rejoint, sollicité, activé pour soutenir les processus de métamorphose à l'œuvre au cœur des personnes et des systèmes.

À l'instar de ces auteurs, je me sentais dans un gigantesque processus de métamorphose. Le rapport à mon intériorité corporelle m'informait sans cesse de mon état

intérieur et de mon environnement et m'ouvrait avec subtilité à une perspective plus grande de la vie à venir qui m'appelle ou m'attend. Ce corps intérieur qui évoluait à chaque instant sollicitait constamment mon attention et m'obligeait à apprendre à accueillir et à inclure de plus en plus toutes ces parts de moi jusque-là désertées, ce qui me permettait chaque jour d'avancer davantage sur une voie qui ne cesse de m'offrir un sentiment de complétude.

Par ailleurs, j'apprenais de plus en plus à écouter le silence, se donnant d'abord dans une forme inaudible, puis de plus en plus épaisse comme un brouillard au lever du jour. Ce silence que j'écoute et qui voile tous les sons me révélait à une sensation de globalité, un état d'unité.

Plus je portais mon attention sur le silence, plus une présence se déployait depuis ma profondeur jusqu'à l'extérieur de mon corps. Je faisais alors l'expérience de la non-prédominance. Plus le silence me pénètre, plus il me traverse au-delà de ma chair. Il se propage alors à l'extérieur de moi, laissant perméables les contours de mon corps et teintant les ambiances autour de moi. La sensation continue, je ne la perçois plus à l'intérieur ou à l'extérieur de mon corps. Elle n'est *ni dedans ni dehors*, pour reprendre les termes de Danis Bois. Dans mes pratiques introspectives, lorsque je portais mon attention sur les effets, je constatais que je ne sentais plus de dualité entre mon intériorité et l'extériorité. Je me sentais capable de discernement et de me laisser bouger et agir depuis ma perception. Je ne me sentais plus séparée. Je ne dissociais plus mon écoute du silence que j'écoute, mes paroles des effets qu'elles portent sur les gens avec qui j'interagis. Je ne me sentais plus en dualité entre moi et l'autre, je me sentais présente, dans cette proximité à moi-même, tout en étant reliée aux autres et soucieuse de m'ajuster aux contextes.

Il me semble important pour conclure, de souligner qu'à cette étape de ma démarche, le métissage de la psychosociologie et des théories et pratiques du Sensible a été déterminant, non seulement dans ma formation, mais aussi dans mon processus de transformation identitaire, de renouvellement de pratique et de changement de paradigme intellectuel. En effet, tous les outils d'accompagnement d'une démarche réflexive d'analyse d'expérience vécue ou de pratique apprise dans ma formation de psychosociologue restent fort pertinents

dans ma vie quotidienne, que ce soit dans la sphère personnelle, relationnelle ou professionnelle.

Par ailleurs, je me suis donné comme intention de vivre et de réfléchir mes expériences depuis le corps sensible. L'expérience observée, décrite, interprétée, racontée et partagée selon le mode de la *réciprocité actuante* invite la personne à se vivre, se penser et se confier depuis le lieu du Sensible. Ainsi comme le précisent Ève Berger, Didier Austray et Anne Lieutaud (2013), ce type de réciprocité est envisagé à la fois comme une posture et comme un outil méthodologique. La posture réflexive est ici marquée par une résonance que le sujet réfléchissant vit au contact de chaque information importante porteuse d'un sens neuf. Celui-ci se laisse concerner, même altérer par l'information émergente qui l'amène là où il n'avait pas forcément prévu d'aller. Il y a donc quelque chose qui se passe entre lui et l'expérience qu'il tente de réfléchir et qui se dévoile sous un jour nouveau, je dirais même surprenant.

Ce qui me semble important ici est d'écouter attentivement cette résonance en moi de toute information émergente qui semble neuve, voire dérangeante. Puis, savoir saisir le moment où je ne suis plus en lien avec cette écoute particulière pour réinstaller les conditions qui me permettent de contacter cet espace de nouveauté et élargir ma structure d'accueil en tant que sujet apprenant.



## CHAPITRE 4

### RÉCIT DE PRATIQUE

*La formation est un voyage ouvert qui ne peut être anticipé, et un voyage intérieur, un voyage où l'on se laisse affecter dans ce qui nous est propre, où l'on se laisse séduire et requérir par ce qui advient. L'enjeu ici, c'est soi-même, la constitution de ce que l'on est, la déstabilisation et l'éventuelle trans-formation de soi-même.*

Jorge Larrosa, 1998

Dans cette écoute attentive et cette curiosité à me laisser surprendre par ces informations neuves émergeant de mon parcours de transformation, je me suis engagée à garder une trace de ce riche et profond processus. Depuis le début de cette recherche, mon souhait est d'accoucher de ma propre pensée. J'aimerais témoigner dans ce prochain chapitre des pistes d'accompagnement des processus de changement par la médiation du corps sensible et des pratiques réflexives et dialogiques.

À travers un récit de pratique issu de mon parcours personnel, relationnel et professionnel, je démontrerai que ces compétences augmentent ces ressources inédites dans lesquelles je peux maintenant puiser. Le chemin d'écriture m'ayant permis d'extraire le sens à travers la modélisation de mes apprentissages, m'a permis de trouver véritablement la voie de mon émancipation, jusque-là insoupçonnée. J'y retrouve une qualité d'accueil, de bienveillance, d'autorisation, d'autonomie et de cohérence qui me surprend et m'invite à entrer dans ce nouveau cycle de ma vie.

## 4.1 MON PARCOURS PROFESSIONNEL

Pour débiter ce chapitre, j'aimerais rappeler que j'accompagne le changement dans les systèmes humains complexes au sein d'organisations et de communautés depuis maintenant dix ans. Psychosociologue et pédagogue somatique de formation, j'ai eu l'opportunité de travailler en intervention de crise et en prévention du suicide, en formation auprès des adultes, en intervention psychosociologique et en évaluation participative et formative. Ainsi, ma vie d'accompagnatrice nécessitait d'avoir une pratique rigoureuse de soi, une éthique relationnelle dans mon rapport à l'autre et un souci des contextes dans lesquels je suis inscrite.

### 4.1.1 L'auto-accompagnement : une pratique de soi

Comme je l'ai mentionné précédemment, le choix de devenir accompagnatrice du changement humain m'a mise devant la nécessité de développer une *pratique de soi* dans le sens que donnent Michel Foucault (2001) et Pierre Hadot (2001) à cette notion. Michel Maletto (2011b) enseigne par ailleurs que la gestion de soi constitue aujourd'hui l'une des compétences indispensables pour œuvrer en relations humaines et en accompagnement du changement dans les organisations, les communautés et les collectivités.

#### 4.1.1.1 À l'école du corps : l'écoute de l'intime

*Je me souviens, je suis dans une journée de travail d'écriture de mémoire plutôt ardue. Je suis mise en difficulté, voire même inhibée par mes représentations de ce que devrait être une écriture de recherche. Mes jugements sur moi-même me donnent l'impression de ne pas être à la hauteur. Je me propose alors de suspendre ces jugements et tous mes aprioris afin d'écrire pour le simple plaisir de créer. Je sens mon écriture se délier. Je me laisser aller. Je me vois en train d'écrire une page neuve avec la curiosité de savoir où cette expérience pourra m'amener. Je m'engage dans une écriture narrative et je tente de me raconter à partir de l'expérience vécue dans le moment présent. J'ai une grande soif de m'actualiser au sein de cette démarche de recherche et de formation. Je*

*constate que cette écriture me permet de me saisir dans l'instant et d'aller à la rencontre de ce qui me constitue. Je deviens ainsi témoin de ma vie qui se déroule dans le temps. Je me découvre vivante, vibrante, complexe et plurielle. Je suis composée de multiples identités qui parfument mon territoire intérieur et qui se laissent altérer par les autres et le monde. Dans cette proximité à moi, je me mets à l'écoute de ce qui se trame dans ma profondeur corporelle. Je sens l'intérieur de mon corps et l'espace environnant, et pourtant, je me sens sans frontière, ni dedans, ni dehors. Comme si mon univers intérieur était fait de la même chose que ce qui est à l'extérieur. J'expérimente l'univers comme une partie de moi-même. Je sens mes pores de peau s'ouvrir. Mon être tout entier respire et se relie avec le monde qui m'entoure. Je me sens dans une qualité de présence dense, pleine et savoureuse. Je perçois bien dans l'expérience de ma matière que celle-ci fait partie de la matière qui constitue le monde. Par l'écriture, je vois que je ne fais qu'un avec mon expérience, je ne fais qu'un avec le monde. Je suis une fois de plus étonnée d'être au contact de toute cette vitalité qui habite mon corps et d'y sentir de la justesse lorsque je mets mon attention dessus. J'observe que ma pensée peut s'en inspirer davantage et que cela me met au contact de ma cohérence, celle qui émane de mon corps. Je me vois écrire dans une pensée incarnée. Je suis une incarnation pensante.*

Extrait de journal de recherche, Myra-Chantal Faber, 2014

Je réalise dans ce moment vécu en toute gratuité que ma pensée fait autant partie du corps que mes jambes ou encore mon cœur, comme mes organes et mes cellules. J'assiste à l'interdépendance du vivant. J'expérimente en ces instants cette forte affirmation de Jean-Yves Leloup (2002, p. 17) qui dit : « le plus sacré s'inscrit dans l'intimité des corps ». Cette journée-là, à mon insu, j'étais à l'école de l'intimité. J'apprenais grâce à cette expérience d'écriture consciemment incarnée que ce rapport de proximité, pour ne pas dire de réciprocité entretenue avec mon intériorité corporéisée, contribuait à me donner une qualité de rapport à mon corps et de présence à moi, à mon expérience et à mon être. J'étais ainsi en profonde intimité avec moi-même. Être en intimité avec soi implique d'accepter d'être en constante mouvance, constamment en mutation, en transformation. J'apprenais aussi par cette pratique d'écriture ancrée dans le présent à accueillir mon expérience telle qu'elle se présente et

qu'elle se déploie selon une trajectoire que je ne peux pas prévoir d'avance. À l'instar de Jean-Yves Leloup :

Être présent au corps qui est là, et laisser venir une information, une parole, prophétique parfois, non préparée à l'avance parce que la parole juste pour telle personne ne l'est plus pour cette autre. [...] Il n'y a pas d'attitude juste, il n'y a que des attitudes qui s'ajustent ! Nous avons sans cesse à nous ajuster à ce qui est présent, ce qui est juste à un moment ne l'est plus à un autre. (Leloup, 2002, p. 25)

Il n'y a pas de voie déjà tracée, seulement une attention et une écoute à développer pour percevoir ce qui est, l'accueillir sans discuter et discerner ce qui serait juste à faire, à dire ou à incarner à partir de là. Ce type de processus d'écriture m'a permis d'aller à la rencontre de ce qui est et de ce que je suis. J'étais ainsi dans un chemin d'apprentissage d'une forme *d'écoute au cœur de l'intime* ; l'écoute de soi, au cœur de son corps, avec la curiosité et le désir d'aller à la rencontre de ce qui est, c'est-à-dire, à la rencontre de la réalité telle qu'elle émerge dans l'expérience. J'étais dans ce projet d'oser accueillir en soi cette réalité. J'apprenais à cet instant l'acceptation bienveillante de ma profonde unicité. Je touchais à ce désir réel comme le dit si bien Jean-Yves Leloup, de retrouver ma *terre promise* et d'être au plus près de ce qui se passe à chaque instant.

Ce que nous appelons « terre d'exil » est souvent « une terre promise » à laquelle manque notre attention. S'il faut revenir quelque part, revenir à ce qui est, il n'y a pas d'autre chemin que l'attention, que celle-ci soit sensible, affective, intellectuelle ou spirituelle. (Leloup, 2002, p. 31).

Dans cet exercice d'écriture, je n'oubliais pas que j'étais en recherche et que mon axe organisateur se constituait entre autres de la question de l'éducation de l'attention. Tant que je ne perdais pas de vue cet axe et que je faisais confiance à mon processus, je voyais que cela devenait de plus en plus facile pour moi de laisser aller ma plume, ou plus précisément, de laisser mes doigts glisser sur les touches de mon clavier. Je voyais que j'avais là une attitude qui faisait que quelque chose se donnait dans l'émergence avec une exactitude, une précision, une cohérence et une pertinence que je n'aurais probablement pas pu habiter

autrement. Je savais que je ne pouvais être dans cet état de création à partir de mes aprioris sur le monde, de mes préconceptions et des différentes idées que j'entretenais à mon propre sujet. Je savais que je ne pouvais me laisser surprendre si je tentais de tout planifier, organiser et contrôler.

J'ai pris conscience dans cette expérience qu'il y a moyen de rencontrer mon propos au même instant où il s'écrit et de me laisser étonner, informer par des possibilités inédites susceptibles de permettre une réelle actualisation. Le fait d'avoir éduqué mes perceptions et mon attention a aiguisé ma capacité à ressentir et à m'apercevoir. J'assistais à la maturation de ma pensée au contact des expériences que je vivais et auxquelles j'accordais mon attention au fur et à mesure que j'avançais dans cette démarche de formation. L'attention devenait ainsi un outil de formation, de transformation mais aussi de recherche.

Demeurer attentive à mon expérience au cœur de ma démarche de recherche et dans mon processus d'écriture en particulier a eu une incidence directe sur mon style d'écriture. Je me relie ainsi à l'être écrivain que je suis, qui chemine sur une voie qui me permet de me rencontrer de plus en plus dans ma singularité. Apprendre de mon expérience et réfléchir sur et depuis cette expérience, plutôt que de me laisser aller dans des formes de rationalisations et d'élucubrations, constitue pour moi une véritable quête dans cette recherche. Comme le dit Jean-Yves Leloup : « L'attention est alors un autre nom pour l'amour, quand celui-ci ne se contente pas d'émotions ou de bonnes volontés, mais devient l'exercice quotidien d'une rencontre avec ce qui est, avec ce que nous sommes » (2002, p. 31).

Lorsque je me mets à l'écoute de ce qui se joue dans l'intimité de mon corps et de mon cœur, je réalise que je pose des actes mentaux qui supposent d'abord une *conversion du regard* (Bertrand, 2005) vers le dedans, dans le souci de me rapprocher de plus en plus de moi-même. Une telle écoute permet d'accueillir, de valider et de reconnaître l'expérience que je suis en train de vivre, d'en saisir le sens et de m'y appuyer pour m'actualiser et réguler mes mises en action en conséquence.

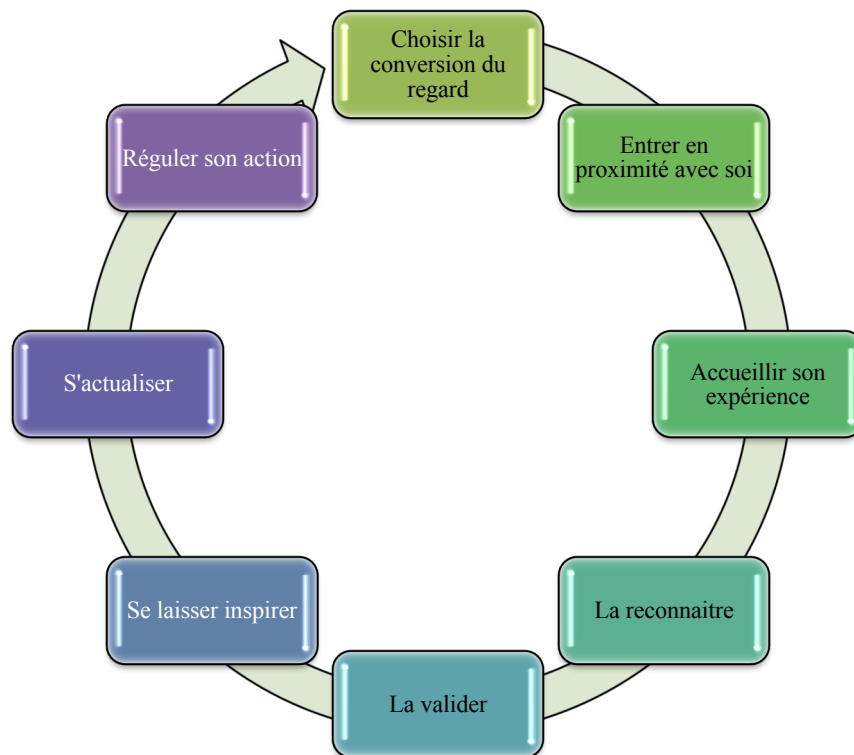


Figure 5 : L'analyse réflexive d'expérience ou le chemin d'une écriture incarnée

#### 4.1.1.2 Être avec soi et avec les autres

*Je me souviens, je suis dans une journée de ressourcement à Rimouski avec un formateur en approche somato-pédagogique de l'accompagnement. L'animateur nous propose un exercice en accompagnement gestuel<sup>14</sup>. Je suis accompagnée par deux collègues. Les accompagnés sont couchés sur une table, les yeux fermés et ils sont invités à entrer dans un mouvement libre. Le projet de l'atelier est d'apprendre à se fier à ses propres élans intérieurs tout en s'appuyant sur les autres qui veillent sur notre sécurité et nous guident au besoin avec leurs mains, pour bouger en toute liberté sans risquer de tomber du haut de la table.*

<sup>14</sup> La gymnastique sensorielle est constituée d'un ensemble d'enchaînements de mouvements structurés selon des lois bien précises, permettant la mise en action des impulsions données par le mouvement interne ; d'autre part, elle constitue un sas nécessaire entre intériorité et sphère comportementale. (Berger, 2006, p. 58)

*Dans ce contexte, j'ai le projet d'apprendre à bouger à partir de mon désir intérieur. Je suis d'emblée étonnée de découvrir l'abondance des possibles qui m'habitent lorsque je me mets à l'écoute de mes propres impulsions. Mon premier mouvement est volontaire, puis je m'apprivoise petit à petit dans mon mouvement. Mes perceptions s'éveillent. J'explore donc mes mouvements, ma posture. Je roule, je rampe, je me retourne à la fois curieuse des sensations qui m'habitent et du contact de mes collègues accompagnateurs. Au sein de cette exploration, je suis dans une évolutivité, qui me fait visiter toutes mes possibilités articulaires. Je roule et roule encore sur moi-même dans cet espace réduit en faisant confiance non seulement à mon propre mouvement, mais aussi à l'autre qui veille sur moi et qui m'offre son appui. Je deviens de plus en plus curieuse de suivre mon élan vital. Je gagne en rythmicité. Je me sens de plus en plus proche de moi, dans le moment présent. Je réalise qu'à l'instant où je me sens profondément reliée avec ma vie telle qu'elle m'apparaît dans mon intériorité corporelle et que je me sens concernée jusque dans le creux de mes organes, il devient possible pour moi de me relever et de me tenir debout. Je suis bouleversée de me découvrir dans cette qualité de confiance en ce qui m'anime, et par ailleurs, dans cette qualité de confiance en l'autre. Je m'accueille dans ma nouvelle capacité à me poser sur cette confiance et à savourer ma vie reliée.*

Extrait de journal de recherche, Myra-Chantal Faber, 2014

Cette expérience a été marquante pour moi à plusieurs égards. Bien que mes yeux soient fermés et que je sois dans un espace limité, j'étais étonnée d'aller librement dans cette exploration, tout en gardant un sentiment d'équilibre. Je sentais ma créativité se déployer dans toutes les formes de mouvement, dans toutes les orientations possibles. J'étais stable, en mouvement certes mais solide, curieuse et confiante. J'étais surprise de découvrir la qualité du lien, d'abord avec moi-même, puis avec les deux femmes qui m'accompagnaient. Je ne les voyais pas, mais je les sentais. Avec du recul, je réalise que le fait d'avoir les yeux fermés, d'être centrée sur ce qui me guide du dedans me libérait de toutes mes appréhensions face au regard de l'autre. Je me sentais réellement en relation avec ces deux femmes qui me regardaient, me soutenaient, me contenaient et m'encourageaient tout en veillant sur chacun de mes mouvements. Dans cette forme de réciprocité incarnée, je nous sentais toutes les trois, ensemble dans une confiance mutuelle, en train de nous offrir une expérience commune.

Nous dansions les trois ensembles, moi sur la table et elles, debout de chaque côté, telles des sages-femmes m'assistant dans l'accouchement de moi-même. Comme le nomme bien Christiane Singer, nous goûtions le fruit de notre rencontre :

Ce ne sont plus deux êtres qui se retrouvent face à face avec leur histoire et le bataillon de mercenaires qui les constituent (soient les mille aspects de leur personnalité réciproque), mais deux espaces abolis - deux corps de résonance, deux corps conducteurs. Une double absence claire et lumineuse dans laquelle la Présence s'est engouffrée. (Singer, 2001, p. 56)

Je découvrais avec enchantement que j'étais amplement capable de faire confiance à ce corps que je découvrais entièrement libre du regard de l'autre et animé d'une force de croissance, d'une intelligence qui me semblait non seulement cohérente mais aussi transformatrice. Je pouvais avancer sans jugement, sans peur en assumant chacun de mes pas. Mon corps sachant faire, je pouvais me mettre à l'écoute et suivre ce chemin vers mon émancipation.

L'accompagnement de ces femmes a été salvateur pour moi. Cette expérience m'a permis de sentir la présence bienveillante de l'autre, alors qu'elles étaient d'abord *étrangères* à moi-même. Elles se sont mises au service de mon déploiement, avec la croyance que ce que nous libérions ensemble, nous le libérions pour les trois, et plus encore... Nous étions en train d'inventer dans l'instant même une manière de se solidariser entre femmes pour se libérer réciproquement.

J'étais étonnée de voir ma capacité à leur accorder ma confiance et me laisser reconnaître dans ma vulnérabilité. J'ai le sentiment qu'elles m'ont rassurée, qu'elles m'ont attendue, qu'elles m'ont désirée grandie. Elles m'ont aidée à contenir et à accueillir ces parts de moi qui n'étaient pas encore nées, jusqu'à ce que je puisse sentir la solidité nécessaire pour me tenir debout, droite et moelleuse, depuis ma dignité. J'ai le sentiment qu'à cet endroit, elles m'ont accompagnée à me laisser voir. Elles m'ont permis de naître au monde. En prenant le risque d'être vue dans ces espaces de moi qui ont besoin de multiples regards bienveillants, j'ai vécu une expérience significative qui a transformé mon rapport à l'autre.



J'ai senti que nous avions trouvé un chemin vers une source d'eau pour que ces parts de moi asséchées par la peur du regard de l'autre puissent s'abreuver. Je ne sentais plus ni le doute, ni la peur, ni la méfiance. Il n'y avait que l'amour et j'étais moi-même portée par cet amour.

L'intelligence de ce travail en approche somato-pédagogique de l'accompagnement m'a beaucoup impressionnée. Ce moment étonnant et profondément enseignant m'a permis de voir que l'effort de se rapprocher de moi-même et de donner authentiquement accès à mes propres élans permettait d'accéder à une forme d'autorité intérieure soignante et reliante. Je pouvais ainsi entrer dans ma propre souveraineté. Je constatais que plus on gagne en qualité de rapport à soi, plus le chemin de la relation aux autres devenait fluide et stable.

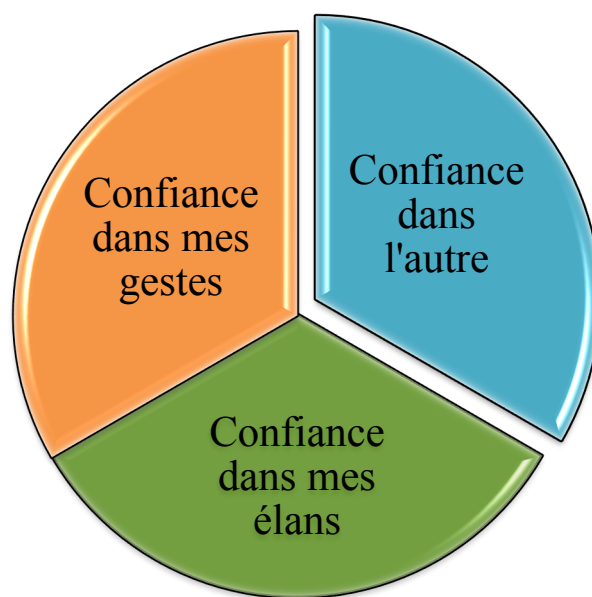


Figure 6 : Le rapport au corps comme terrain de construction de la confiance

#### **4.1.2 L'intervention de crise et en prévention du suicide : une pratique d'accompagnement individuel**

Ce rapport de confiance à mes gestes, à mes élans et aux autres a trouvé un terreau fertile en intervention de crise pour s'intégrer dans ma pratique professionnelle. Je me suis impliquée dès le début de mon baccalauréat comme agente de développement au sein du projet PARLE<sup>15</sup>. De 2007 à 2010, j'ai œuvré dans ce projet avec le souci partagé par le comité de coordination d'accompagner les milieux dans leur autonomisation et la prise en charge de leur processus. Au moment où j'allais terminer mon contrat, le directeur du CPSICBSL<sup>16</sup> m'a proposé de passer une entrevue pour travailler comme intervenante psychosociale dans leur organisation. Dès janvier 2010, je suis engagée.

Cet organisme communautaire offre des services téléphoniques<sup>17</sup> d'intervention de crise sur l'ensemble du territoire du Bas-Saint-Laurent, de la Gaspésie et des îles de la Madeleine. Le centre de crise donne aussi des services d'hébergement<sup>18</sup> pour la partie Est<sup>19</sup> du Bas-Saint-Laurent, en vue d'offrir des conditions d'accompagnement sur place aux personnes en difficulté d'adaptation ou encore en période de transition. Un service de formation sur les meilleures pratiques en intervention de crise et en prévention du suicide est proposé aux acteurs œuvrant dans le milieu scolaire, communautaire ainsi que dans les milieux de santé et des services sociaux. De plus, un service de postvention destiné aux endeuillés par le suicide et un service d'accompagnement en suivi étroit pour les personnes particulièrement vulnérables au suicide est également disponible à la population.

---

<sup>15</sup> Comme je l'ai présenté dans le troisième chapitre, le projet PARLE vise le développement des habiletés personnelles et sociales chez les jeunes hommes de 15 à 25 ans dans le but de prévenir le suicide. C'est une initiative portée en collaboration avec le Centre de prévention du suicide et d'intervention de crise du Bas-Saint-Laurent, C-TA-C, Place des Hommes (organisme fermé maintenant) et l'UQAR.

<sup>16</sup> Centre de prévention du suicide et d'intervention de crise du Bas-Saint-Laurent, co-porteur du projet.

<sup>17</sup> Le service d'intervention téléphonique permet de désamorcer une situation de crise pour permettre à la personne de retrouver un état de fonctionnement acceptable. Les intervenants ont comme mandat d'évaluer l'état mental de la personne, d'estimer la dangerosité d'un passage à l'acte suicidaire ou homicide, etc.

<sup>18</sup> Le service d'hébergement 24/7 offre la possibilité aux personnes vivant une situation de crise de recevoir du soutien et de l'accompagnement d'intervenants sur place. Les séjours peuvent aller jusqu'à 14 jours.

<sup>19</sup> Les municipalités régionales de comté (MRC) situées à l'Est de la région du Bas-Saint-Laurent sont : Rimouski-Neigette, La Mitis, La Matapédia et La Matanie.

Dans le cadre de mes fonctions d'intervenante psychosociale, je me suis formée à l'estimation de la dangerosité d'un passage à l'acte suicidaire, et à l'approche orientée vers les solutions (AOS). Cette approche est particulièrement efficace dans un contexte de crise suicidaire, car elle est orientée sur les forces et les ressources de la personne. Cette approche s'intéresse moins au problème et à ses causes. Elle s'intéresse davantage à ce qui continue d'avoir de la valeur pour la personne et qui est susceptible de lui donner envie de vivre malgré sa souffrance. Dans ce contexte, l'intervention est centrée sur la personne et a comme principale visée de diminuer les risques d'un passage à l'acte suicidaire.

#### **4.1.2.1 L'autorité du cœur comme création du lien**

*Je me souviens, je suis dans mon bureau au Centre de prévention du suicide et d'intervention de crise du Bas-St-Laurent. Je reçois l'appel d'un proche qui s'inquiète pour le conjoint de sa mère qui menace de se suicider ce soir. Les faits et les propos rapportés ne sont pas clairs, à l'exception de l'imminence du geste prévu en dedans de 24h. Le proche refuse de m'aider à intervenir auprès de l'homme en question car il ne veut pas être impliqué, ni que je rapporte ses propos. Je ne peux donc qu'appeler l'homme et lui demander de ses nouvelles. Compte tenu du portrait en question, de la présence d'impulsivité selon le proche et de mon hypothèse que l'homme s'apparente sûrement au rôle traditionnel masculin, je me questionne sur les effets de mon appel. Je me demande si cela ne peut pas précipiter un geste suicidaire. Considérant l'imminence du geste prévu et le fait que le proche est encore celui qui détient le plus d'information dans la situation, je lui demande d'appeler directement les policiers et de rapporter les éléments qu'il vient de me raconter. Selon les protocoles de collaboration en place, ceux-ci se déplaceront chez l'homme, nous appellerons en sa compagnie afin que nous fassions l'estimation de la dangerosité d'un passage à l'acte suicidaire. Les policiers seront donc sur place pour assurer la sécurité de l'homme au besoin. Je conclus donc et attends l'appel des policiers en constatant qu'il y a deux éléments qui pourraient faire en sorte qu'ils ne nous appellent pas, soit que l'homme est déjà en tentative de suicide et conduit directement à l'hôpital, ou encore qu'il soit violent envers les policiers et donc arrêté et amené au poste de police. Dans les deux cas, il serait en sécurité pour la nuit, ce qui me permettrait d'organiser un filet de sécurité autour de lui et faire une estimation de la dangerosité à sa sortie.*

23h25. Je reçois l'appel d'un agent qui m'explique la situation et me demande d'intervenir auprès de l'homme. Les différents interlocuteurs augmentent la confusion dans la situation et le policier ne peut clarifier davantage la situation. J'entends l'homme derrière le policier réagir face à l'histoire rapportée, il crie de colère faisant de l'humour sarcastique avec les policiers. Il ne veut évidemment pas me parler, mais n'a pas le choix compte tenu de l'intervention policière. Le policier lui donne l'acoustique et j'entends froidement : « Allo ! ».

Je me présente en expliquant la raison de cet appel. L'homme est catégorique sur le fait qu'il ne veut pas me parler. Il me dit : « Je ne sais pas pourquoi les policiers sont rendus icitte ! Je ne comprends pas ce que le fils de mon ex-conjointe a d'affaire là-dedans ! Je n'ai jamais dit ça ! Je ne sais pas d'où ça sort ! ». Il ajoute : « Pis là, je te promets que je vais rester chez nous. De toute façon, je ne veux plus rien savoir du monde, personne ne me comprend. ». Je le questionne sur ce qui fait que ses proches s'inquiètent pour lui. « Écoute-moi ben toé, je n'ai pas l'intention d'aller à l'hôpital ! La semaine passée, j'ai été obligé d'y aller, pis ça n'a rien changé ! ». Je m'apprête à lui demander ce qui fait qu'il est allé à l'hôpital, mais il continue en disant : « Là, je suis en tabarnac parce que je me suis fait réveiller par quatre gros bœufs ! J'étais couché sur mon divan. J'ai pris quatre petites bières, j'étais tranquille chez moi, pis j'me suis endormi sur mon divan, ok?!!! ». Il dit aux policiers avec un peu plus d'humour : « Sans offense pour vous messieurs ! ». Les policiers rient. Je les entends dédramatiser la situation, mais ça me fait un drôle d'effet. J'ai l'impression qu'ils banalisent ce qui se passe. Par contre, je constate que la pression se dilue un peu... Si ça peut détendre tout le monde, ça ferait bien mon affaire parce que jusqu'à maintenant, c'est plutôt explosif, ce qui ne désamorce pas un danger de passage à l'acte. En même temps, j'ai l'impression qu'il va falloir que je fasse vite, car les policiers perçoivent l'irritation de l'homme, la pression est élevée, et leur présence n'est pas la bienvenue dans les lieux. J'ai besoin d'attraper rapidement une ficelle qui me permette d'établir un lien et avoir accès un peu plus à ce qui se passe réellement pour lui. Le risque serait que l'homme continue de dire qu'il n'y a pas de problème, que les policiers décident de partir et que l'homme se retrouve finalement seul avec une irritation supplémentaire qui augmente son anxiété, plutôt que de lui permettre d'avoir le sentiment d'être soutenu.

L'homme continue de me répéter qu'il ne fait rien de mal à personne, en même temps, je devine à son non-verbal et au rythme de sa voix qu'il est nerveux et agité. J'écoute ce qu'il me dit, mais je n'arrive pas à créer le contact et il n'est pas réceptif à mes questions. Je le laisse ventiler, peut-être qu'il acceptera ensuite de répondre à mes questions. Pour le moment,

*je ne peux pas faire autre chose qui ne risquerait d'envenimer la situation. Je réponds donc qu'il a le droit d'être en colère. Mais il continue d'affirmer qu'il ne veut rien savoir de moi. Puis, qu'il veut raccrocher. À ce moment, je me rétracte dans moi. Je réponds que j'ai encore besoin de lui parler un peu, je cherche quoi faire, car je suis supposée faire diminuer la crise et pour le moment, ce n'est pas concluant.*

*Je commence à sentir dans moi mon impatience, il n'est pas possible de lui parler. Je me sens impuissante et je commence à me sentir sur la défensive. J'ai de la difficulté à réfléchir devant son intensité et sa colère. Je sais qu'il n'est pas en colère contre moi spécifiquement, mais concrètement, pour le moment, « je m'en prends plein la gueule ». Je demande alors à reparler aux policiers pour me donner du temps. Il refuse de passer le combiné. Il me dit : « Écoute-moi ben toé, je reste chez nous, t'as-tu compris ? Je reste chez nous. ». Je réponds avec fermeté : « J'ai compris que c'est ce que vous voulez, M. et je vais faire tout mon possible pour que ce soit possible. Maintenant je veux parler aux policiers et nous allons nous reparler après, Ok ? ». Il me prête le policier.*

*Je parle au policier et lui nomme qu'il est difficile pour moi d'intervenir car l'homme est en colère, agité et il ne me laisse pas parler. De plus, il veut rester chez lui. J'insinue par cette information qu'il refuse de consulter à l'hôpital ou dans une ressource d'hébergement. Je n'arrive même pas à savoir s'il a des amis. Mon souci est que tant que je ne suis pas arrivée à faire mon estimation et « diminuer la crise », je ne me sens pas à l'aise qu'il reste seul ce soir. Le policier me répond : « Mais il n'y a rien de mal en soi à vouloir rester chez soi. ». Je suis d'accord, mais tant qu'il est aussi agité et que je n'arrive pas à créer le contact pour qu'il adhère à un plan d'action qui ferait diminuer la dangerosité que je n'arrive d'ailleurs pas à estimer, je ne peux pas le laisser dans cet état. J'ai l'impression que j'ai besoin de travailler la collaboration du policier autant que l'homme en question. Je réponds au policier : « En effet, il n'y a rien de mal en soi à vouloir rester chez soi, mais compte-tenu de la situation, s'il ne se calme pas, je ne peux pas compléter l'estimation de la dangerosité et donc, ça ne me donne pas beaucoup de marge de manœuvre. ».*

*À ce moment, je me rends compte que je me sens dans une impasse. Je demande au policier d'attendre prétextant avoir besoin de valider une information. J'ai besoin de réfléchir quelques secondes. Le policier accepte. Je le remercie.*

*Je prends le temps de me poser dans moi. J'ai besoin de m'interroger et de saisir ce qui se passe. Je me sens moi-même agitée, voire agressée. Il y a quelque chose qui m'échappe, « ça m'a rentré dedans ». Je mets mon*

*attention sur mes appuis, je retrouve le contact avec mes pieds, mon ventre, mes poumons, ma colonne vertébrale. Après quelques instants, je sens mes poumons se dilater, ma cage thoracique reprendre sa forme, je prends une bonne bouffée d'air. Je trouve de la compassion dans moi en résonance avec mon monsieur qui vient de se faire réveiller par des policiers chez lui. J'entends bien qu'il est en colère. Il a peur que je l'oblige à aller à l'hôpital. J'ai l'impression qu'il me perçoit comme une menace. Puis, je me souviens que je lui ai déjà parlé auparavant. Je regarde les notes évolutives de son dossier et je me souviens d'avoir eu un bon contact. Je me mets dans une intention de parler de mon cœur, de recréer le lien, de le rassurer. Au bout d'une minute, je lui reparle.*

*Il me salue tout aussi sèchement, mais cela n'a plus d'emprise. Je commence en nommant mon nom. Mon ton de voix est plus doux, et affirmé. J'ai besoin de lui parler pour qu'il comprenne que je ne lui veux pas de mal. Je l'informe que nous nous étions déjà parlé auparavant et que nous avions eu un bon contact. Je consulte son dossier en même temps que je continue de poser une attention dans mes appuis, dans mes ancrages, dans mon cœur. Je me souviens de notre discussion. Je lui rappelle qu'il m'avait parlé de ses deux filles Amélie et Annabelle qui habitent à Gatineau. Il avait l'intention de les rejoindre pour se rapprocher d'elles. Je me mets dans la peau de ses filles et je continue à parler doucement, d'une tonalité calme, posée, pour qu'il ait le temps de m'entendre dans ce que je lui dis. Je lui révèle que parfois, je crois que « sur le coup, il est possible de dire des choses qui dépassent notre pensée », mais qui nous informent qu'il y a « quelque chose qui ne va pas ». Je lui dis que mon intention n'est pas de lui nuire, j'ai juste besoin de savoir ce qui se passe pour lui. Je lui dis que je sais qu'il veut rester chez lui. Et que j'aimerais qu'ensemble, nous puissions voir plus clair. J'entends mon monsieur acquiescer. Je sens qu'il m'écoute. Je poursuis en disant que je sais qu'il a une « mauvaise passe » avec sa séparation et que j'ai juste envie qu'on se parle un peu, je veux juste m'assurer qu'il n'est pas tout seul dans ce qu'il vit. J'entends mon monsieur devenir émotif. Il me dit : « Oui ok, on peut se parler, faut juste savoir comment me parler. ». Il se met à pleurer. Il ajoute : « Je ne suis pas méchant. ». J'acquiesce, je le rassure. Il dit : « Les polices vont penser que je suis un gros braillard. ». J'entends les policiers dans une autre tonalité aussi, respectueuse de ce qui se passe. Je les entends derrière qui disent : « Non non, non, pas du tout monsieur... ». Ça y est, je sens que nous sommes ensemble : les policiers, le monsieur et moi-même. Je parle encore, doucement, évitant de lui poser des questions directes pour installer ce contenant avec ma voix. J'ajoute que ça ne semble pas facile et que c'est ok de l'exprimer. Je lui dis que je sais qu'il vit de grosses épreuves et beaucoup d'isolement depuis sa séparation. Il me répond par des sons, par des sanglots, je comprends qu'il acquiesce. Je sens enfin*

*l'espace pour lui demander ce qui fait que ses proches s'inquiètent pour lui. Il me répond : « Mais quels proches ? Ils appellent les policiers, mais ils ne veulent rien savoir de moi. Je suis tout seul, moi, madame. Je suis fatigué d'être tout seul. ». Il me raconte sa version des événements. Il exprime sa honte et son impuissance dans ses mots. Il pleure, il est désespéré, mais il est beaucoup plus calme. Je fais mon estimation de la dangerosité à travers notre discussion. Nous échangeons sur ses filles : ce qui le maintient en vie, ce qui continue à faire du sens pour lui, ce qui le raccroche et qui a de la valeur malgré son épreuve. Au bout de quelques minutes, son ton de voix est plus doux, je le sens fatigué d'intensité. Je le sens plus tranquille pour le moment, mais il y a encore beaucoup à faire. Je me sens à l'aise de le laisser seul ce soir car j'ai confiance que l'intensité de la crise est désamorcée. Nous allons toutefois nous reparler demain pour continuer à mettre des choses en place pour qu'il soit de moins en moins seul avec ce qu'il vit. Il me répond qu'il va attendre mon appel. Nous nous donnons rendez-vous le lendemain. Je le remercie et demande à reparler au policier.*

*Je suis étonnée du dénouement de l'intervention. J'absorbe les effets du revirement total de la situation et les émotions par lesquelles je suis moi-même passée. Je me sens en confiance, vu que la bombe est désamorcée. Le policier reprend l'appel. Il est surpris de la tournure des événements. Il me demande ce que je lui ai donc dit. Je lui réponds que je lui ai parlé avec mon cœur et que cela a permis de créer une ouverture pour se parler de ce qui se passe pour lui ensuite, cela a ouvert la porte pour que je puisse faire l'estimation de la dangerosité. Le policier est surpris, il dit qu'il ne s'attendait pas du tout à ce que ça se termine de cette façon. Il est content. Nous concluons en nous remerciant de notre confiance mutuelle et en saluant notre collaboration.*

Extrait de journal de recherche, Myra-Chantal Faber, 2015

On peut voir dans ce moment de pratique professionnelle des actes précis qui se posent et s'imposent. Tout d'abord, il me semble essentiel de mettre en lumière cette intention de créer des conditions de confiance entre la personne accompagnée, moi-même et les policiers afin de mener à bien notre mission commune. Dans la première partie de cette intervention, on assiste à l'expression d'une charge émotionnelle intense. La détresse de la personne que j'accompagnais dans la présente situation s'exprimait sous forme de colère, d'agressivité et d'impulsivité. Le retour sur cette expérience m'a permis de voir comment cette intensité m'a

fait perdre pied, m'a éloignée de moi instinctivement pour me protéger de cette réaction vive vécue violemment.

C'est cette distance avec moi-même qui m'a mise en état d'insécurité et d'agitation. Voilà pourquoi j'avais besoin de prendre du recul pour me ressaisir et enfin pouvoir offrir un appui solide à ce qui semblait trembler dans l'autre et criait si fort dans l'espoir d'être entendu. Nous étions plusieurs au service de cet usager et nous voulions tous la même chose, son bien-être. Le défi ici consistait à réussir à faire des choix avec lui et non contre lui. J'avais besoin d'avoir accès à ce qui se passait pour lui dans cette crise afin de pouvoir lui apporter un soutien ajusté à ses besoins.

Pour ce faire, il me fallait d'abord prendre du recul et me sortir de ce tourbillon émotionnel qui m'avait saisi bien malgré moi. J'ai pris la décision de m'offrir les conditions de ce recul malgré le fait que je disposais de peu de temps. Je me suis autorisée à demander du temps à mes partenaires, pour me poser dans mes appuis, dans mes os, dans ma structure corporelle et retrouver un socle de stabilité créateur de sécurité. J'avais besoin de ce retour à moi pour me permettre de prendre le recul nécessaire et adopter une posture plus juste afin de me rendre disponible et voir la situation dans son ensemble.

Dès que j'ai retrouvé mes appuis, j'ai pu accéder à nouveau à un réel sentiment de stabilité, de globalité et de solidité. À l'instant où j'ai repris contact avec ma globalité corporelle, j'ai senti que l'espace se dilatait à l'intérieur de moi. J'ai retrouvé mon ancrage corporel où il m'est apparu possible d'avoir accès à une autre nature d'écoute. J'ai pu calmer mon agitation, retrouver du silence dans ma pensée et avoir accès à mon cœur. Depuis cet espace de silence, j'ai gagné en clarté et je me suis rappelé mon intention de créer un lien de confiance pour que la personne accompagnée me permette de la rejoindre là où elle est (Paul, 2004).



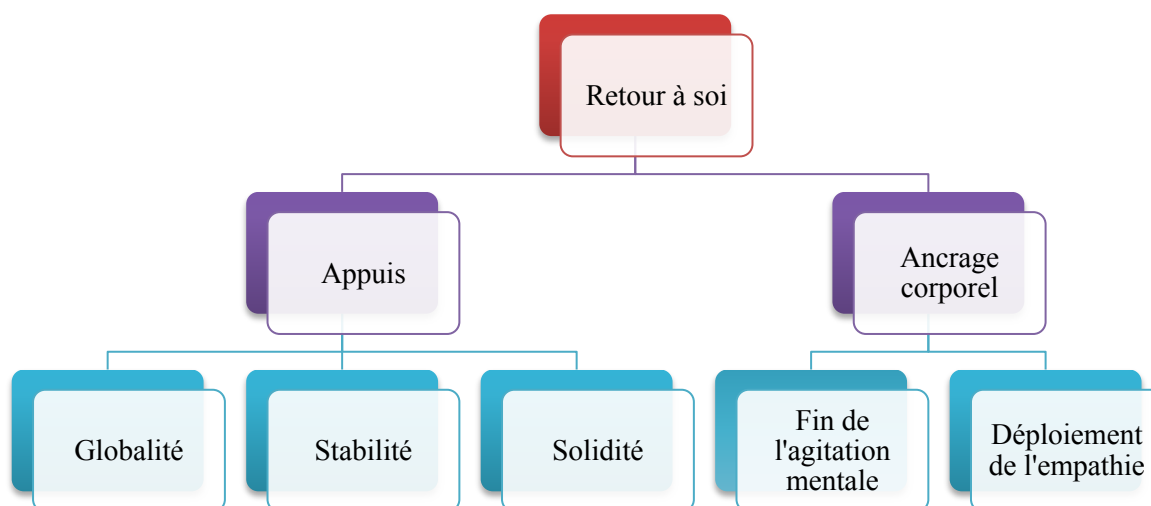


Figure 7 : Le processus de construction de l'accordage empathique par la médiation du rapport au corps

Comme l'illustre la figure précédente, je faisais l'expérience en cours d'action de ce qu'enseigne Danis Bois (2006) à propos de la nécessité d'installer un accordage empathique en accompagnement verbal. Il préconise de passer par la suspension de toute réflexion chez l'accompagnateur pour réaliser :

Un point d'appui au niveau de sa propre pensée, de manière à recevoir dans son entièreté, la confiance qui lui est faite. Ce point d'appui de la pensée génère un état d'empathie très performant. [...] Tous les sens [de l'accompagnateur] sont ainsi tenus en éveil, afin d'enregistrer le moindre geste, la moindre attitude, la moindre mimique du patient. Il écoute attentivement la prosodie, faite d'intensité, de rythme et de silence parfois criant de vérité ; il entend le contenu de ce qui est dit, il ressent l'effet produit en lui par le discours de son patient ; il est sensible à la qualité de l'empathie qui circule entre eux. (Bois, 2006, p. 96)

Bien que cet auteur parle d'un accompagnement en présence, j'ai pu constater que ce sont les mêmes lois qui se jouent dans un accompagnement à distance, c'est-à-dire ici par voie téléphonique. En effet, c'est à partir de ce retour à soi, de cet acte rigoureux de générosité et d'amour envers soi que peut s'offrir une réelle qualité de silence, de présence, de disponibilité et d'écoute. Une nature d'écoute qui permet, comme le dit Sylvie Morais (2012),

d'avoir accès au vécu en deçà de l'émotivité, de l'affect, et où il devient possible d'être à l'écoute de ce qui est là. Depuis cet espace en soi, de tranquillité qui apaise, nourrit et déploie, peut advenir une qualité de présence à l'autre susceptible de soutenir une action juste.

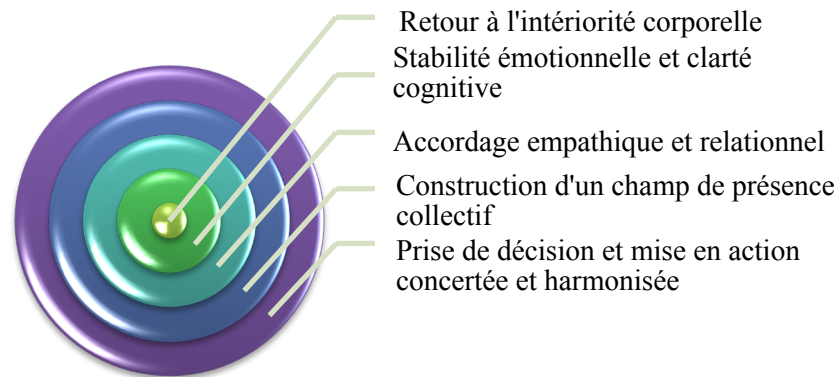


Figure 8 : Le rapport au corps et la construction d'un champ de présence sécuritaire

Dans ce contexte, il m'était possible de discuter avec la personne accompagnée afin qu'elle retrouve une vision plus globale, perçoive son ambivalence et lui permette de se repositionner. Notre alliance a semé de l'espoir, dans la mesure où elle ouvrait sur l'impermanence de son état de détresse. De plus, le fait de s'intéresser à ses forces et à ses ressources par une invitation à décrire, expliciter et raconter comment elle vit les périodes les moins éprouvantes de sa vie, voire ses succès et ses moments de bonheur a contribué à ébranler ses certitudes. Il ne pouvait donc plus continuer de penser que sa vie n'aura jamais d'issue.

Il devenait capable de poser un regard plus élargi sur sa vie. En guise d'exemple, rappelons que le fait de mentionner l'existence de ses filles et son attachement à elles, a introduit une dimension positive dans l'échange. La teneur de notre dialogue a donc pris un autre tournant. Il m'était plus facile de déterminer avec lui un nouvel horizon qui pouvait nourrir son envie de vivre et de l'ouvrir à de nouveaux possibles.

#### 4.1.2.2 Le lien comme œuvre de confiance

*Je me souviens, je suis dans mon bureau et je travaille à l'hébergement ce soir. Je ne suis pas supposée prendre d'appel. C'est tranquille pour moi parce que les hébergés sont couchés et je vois que ma collègue n'a pas fini ses notes. Je lui propose de prendre l'appel. Elle accepte. Je réponds. Je me présente.*

*La première chose que j'entends c'est une voix tremblante d'une femme qui commence calmement à me nommer que ça fait plusieurs fois qu'elle nous appelle. Au son de sa voix, je me sens déjà sur le qui-vive. Elle ajoute que depuis deux ans, ni nous, ni les médecins n'avons pu la soulager de ses douleurs chroniques. Sa voix est si calme, en paix, et pourtant elle nomme que personne n'a pu l'aider. J'ai l'intuition qu'il s'agit d'une urgence, j'anticipe et je fais signe tout de suite à mes collègues, ils sont en alerte.*

*Elle me raconte qu'elle a fait beaucoup de démarches pour améliorer sa qualité de vie, qu'elle nous a envoyé plusieurs appels à l'aide, mais que ça n'a jamais fonctionné, qu'elle a toujours aussi mal. Elle a un ton de plus en plus irrité. Je comprends que l'intention de son appel est de nous dire entre autres choses qu'elle nous en veut de n'avoir rien pu faire pour elle. Je prends acte et je lui dis que nous allons en parler, que nous allons prendre le temps ensemble. Je lui demande son nom, elle me donne son prénom, mais ajoute que ça ne sert à rien de me dire où elle est.*

*Je suis convaincue que c'est une urgence, je fais un signe à mes collègues pour qu'ils retracent l'appel. Je lui demande ce qui fait qu'elle refuse de me dire où elle est. Elle me dit d'une voix assumée, presque enfin délivrée : « maintenant, je suis vraiment heureuse parce que je vais enfin mourir. C'est fait, j'ai réussi, j'ai pris toute ma médication, je suis tellement soulagée ». J'en ai maintenant la confirmation. Je lui demande encore où elle est et quel est son nom de famille, mais elle refuse de me répondre. Elle me dit : « Il n'est pas question que tu m'envoies qui que ce soit ici, tu ne comprends pas que c'est une bonne nouvelle ce qui m'arrive, laisse-moi aller au bout de ce que je souhaite. ». Elle poursuit et me raconte ce qu'elle vit. Dans moi, je cherche quoi faire, je sens l'urgence de la localiser, d'autant plus que mes collègues m'avisent que nos partenaires n'arrivent pas à la retracer.*

*J'entends son discours de désespoir, mais étant donné qu'elle est en tentative de suicide, je ne perçois pas que j'ai le temps de travailler à augmenter son espoir, l'amener à voir qu'elle peut vivre les choses différemment, que son rapport à la situation n'est pas permanent, même si ses douleurs restent chroniques. J'oriente plutôt mes questions pour travailler sa collaboration afin qu'elle me dise où elle est. Elle n'écoute*

*pas mes questions ou du moins, elle n'y répond pas jusqu'à ce qu'elle me rétorque : « Vous n'avez jamais entendu à quel point je souffrais et maintenant tu es la dernière personne à qui je vais parler, alors peux-tu m'écouter s'il te plait ? ».*

*Bang. J'entends ses mots et je me saisis d'une impuissance totale. Je suis au contact de ma propre ambivalence. J'ai d'une part la responsabilité professionnelle de la localiser pour qu'on puisse lui envoyer des secours au plus vite. Je ne peux pas me contenter de l'écouter sans poser de questions ou tenter de la convaincre d'accepter les secours, d'autant plus que sans sa collaboration, je n'ai aucune chance de savoir où elle est. D'autre part, elle demande à être écoutée. Je me dis que si elle mourait sans s'être sentie réellement écoutée alors que je suis peut-être la dernière personne à qui elle aurait l'occasion de parler, ce serait terrible. Il faut absolument qu'elle puisse vivre une expérience d'humanité dans les derniers moments de sa vie si par malheur je n'arrivais pas à la trouver à temps...*

*J'ai deux options et je n'ai pas l'intention d'en abandonner une. Je serai dans ce dilemme tout le long de mon intervention et passerai tout mon temps à chercher à les réconcilier.*

*Elle me raconte ce qui fait qu'elle a décidé de se suicider ce soir. Je tente comme je peux de l'écouter d'une présence stable. Mais mes collègues s'affairent autour de moi : elles cherchent dans nos dossiers les coordonnées de cette femme en fonction des informations que nous avons, soit qu'elle nous appelle au moins depuis deux ans et qu'elle a des douleurs chroniques. Mes collègues me demandent par signe si elle est à Rimouski ou à Rivière-du-Loup. Je vois bien ici que mes collègues tentent comme elles peuvent de m'aider, mais je ne suis pas en mesure de leur donner de nouvelles informations, je ne sais pas où elle est, car elle prétend maintenant être à Tadoussac et j'ai besoin de me concentrer.*

*Je fais signe à mes collègues que j'ai besoin de silence, je détourne la tête pour me recentrer. J'ai besoin de créer d'abord un lien stable avec elle, je ne peux pas me laisser distraire, je veux être avec elle pour qu'elle sente que je suis là. Je voudrais tant l'associer à nos efforts, je ne souhaite pas agir contre elle et j'ai besoin de sa collaboration pour la localiser.*

*Je souhaite utiliser tout le temps dont je dispose pour qu'elle touche à un espoir. Peut-être qu'elle acceptera de l'aide si elle se raccroche à quelque chose qui a du sens pour elle. Je fais l'hypothèse qu'il y a en effet une partie d'elle qui veut mourir, mais il y a aussi une partie d'elle qui veut vivre puisqu'elle m'appelle.*

*Je lui demande qui sont les proches qui auraient de la peine qu'elle se suicide. Elle me dit qu'elle n'a plus personne, que sa maladie a éloigné tous les gens qu'elle aimait, qu'elle les comprend parce que c'est bien trop lourd. Je la confronte doucement mais fermement. Je lui demande si elle a des enfants, elle me répond que oui, je lui demande de se mettre à leur place. Elle me dit que sa fille se fout d'elle, qu'elle ne lui parle plus et qu'elle était sa dernière raison de vivre. Comme elle ne veut plus rien savoir d'elle, il n'y a donc plus rien qui la retient. Je vois bien qu'elle est dans une impasse. Moi aussi d'ailleurs, car c'est la première fois que je suis devant autant de désespérance. Je ne trouve rien qui a suffisamment d'importance à ses yeux pour lui donner envie de vivre. Je vois bien que ce n'est pas une situation passagère, elle est fatiguée de sa douleur. Elle ne semble pas vouloir arrêter de souffrir, mais réellement mourir.*

*La perspective de mourir semble lui procurer un réel soulagement, une promesse de délivrance, de libération. Bien que je me sente totalement impuissante, je me dois de trouver une autre voix de passage. Je continue donc à tenter de déplacer son attention vers quelque chose qui pourrait la raccrocher à sa vie et lui donner envie de me permettre de la localiser et de lui envoyer des secours.*

*Tout à coup, elle me dit : « Maintenant que je t'ai dit ce que je viens de te dire, je vais raccrocher. ». Je suis saisie, je ne veux surtout pas qu'elle raccroche, car là, je ne pourrais plus rien faire. Je tente de gagner du temps. En même temps, je ne sais pas si elle le réalise mais je me sens moi aussi réellement concernée par ce qui se passe.*

*Je lui dis que depuis le début de l'appel, elle me demande de l'écouter, je veux simplement qu'elle sache que je l'écoute et j'insiste sur le fait que : « Vraiment, je vous écoute ». J'ajoute : « Je ne sais pas si vous le sentez ou si vous me croyez, mais moi je vous le dis, je la sens profondément votre souffrance à l'intérieur de moi. Et si je peux me permettre de vous le dire, je trouve ça difficile personnellement d'être la dernière personne à qui vous voulez parler. Je me sens très impuissante parce que vous refusez de me dire où vous êtes et quel est votre nom, alors au moins, faites quelque chose pour moi, continuez à me parler ». Après un bref instant de silence, elle me répond : « Ok. La dernière chose que je voudrais faire, c'est du mal... Alors je vais continuer à te parler un peu... ».*

*Je perçois à ce moment-là une différence dans sa voix, dans son ton. Je la remercie... Notre discussion est ponctuée d'un silence plein. Il y a quelque chose qui est en train de s'inverser, c'est délicat. En même temps, elle perd de plus en plus en cohérence, sa voix se fait plus lente, elle combat le mal de cœur. Elle me dit : « Si tu savais... J'ai appelé plusieurs fois, et jamais personne n'a pu m'aider ». Je lui réponds : « Mais nous, on ne s'est jamais*

*parlé auparavant ». Elle me dit : « C'est vrai ! ». Je me rends compte que je suis en train de semer le doute dans elle.*

*Un autre silence plein. Puis j'ajoute : « En tout cas, moi, c'est sûr et certain que je vous appelle quand vous sortirez de l'hôpital », elle me dit qu'elle a fait plusieurs tentatives de suicide dans le passé et que la dernière fois, elle est tombée dans le coma et a eu la malchance d'être retrouvée par quelqu'un qui l'a amenée à l'hôpital. Elle est restée un mois dans le coma. Je comprends par ses propos à quel endroit était sa dernière hospitalisation. Je saisis donc où elle est localisée, j'écris le nom de la ville sur un bout de papier que je montre à mes collègues. Mes collègues trouvent son adresse et nous envoyons les secours en précisant qu'il s'agit d'une urgence. Je ne lui dis pas. Pas encore. Mes collègues se chargent de transmettre les informations aux ambulanciers, puis à l'urgence du centre hospitalier. Pendant ce temps, elle me raconte que là, elle a prévu le coup : « J'ai pris beaucoup plus de médication pour m'assurer de ne pas me réveiller ». Alors je lui demande qu'est-ce qui fait qu'elle nous a appelés, elle me répond : « Je ne voulais pas mourir seule ».*

*J'entends ses mots comme un coup de tonnerre. Je sens mon cœur implorer de l'esseulement de l'humanité. Je suis touchée par cette femme. Une profonde douceur m'envahit. J'accueille ses mots et je laisse ce silence plein nous relier. Puis, je réponds qu'elle n'est pas seule, que c'est vrai que la vie est pleine d'adversité... En même temps, elle est aussi faite de rencontres insoupçonnées qui peuvent faire la différence et de moments précieux comme celui-ci.*

*J'entends la sonnette derrière. Elle me dit un peu interloquée : « Ça sonne à la porte ». Je lui confirme que c'est vrai, que j'ai appelé les ambulanciers et que j'aimerais qu'elle aille à l'hôpital pour que lorsqu'elle sorte, je puisse la rappeler chez elle et qu'on se reparle. Elle me demande pourquoi. J'entends encore la sonnette. Je ne comprends pas pourquoi les ambulanciers ne défoncent pas la porte, nous l'avons demandé à cause de la gravité de son état. Elle ne pourra pas leur ouvrir. Je dis à mes collègues à demi-mots : « Appelle le 911 ! J'entends la sonnette ! Je veux qu'ils défoncent maintenant ! ».*

*Je reviens à la dame en expliquant que son état se détériore rapidement et qu'elle doit aller à l'hôpital le plus vite possible. Elle me dit : « Si je vais à l'hôpital, est-ce que tu vas me rappeler ? ». Je lui réponds que oui. Elle me demande ce qui fait qu'elle pourrait me faire confiance. Je lui réponds qu'elle n'a pas d'autre garantie que ma parole. J'ajoute : « Je vous ai dit que j'allais vous appeler, laissez-moi vous dire que j'en ai l'intention, mais vous n'avez aucune garantie, c'est ça la confiance. C'est un acte de foi.*

*Vous ne savez pas. Vous donnez à la vie le bénéfice du doute qu'elle vous veut du bien malgré tout ce que vous avez traversé ».*

*J'entends les ambulanciers défoncer la porte et courir vers la dame. Ils demandent le téléphone. Elle leur dit dans un cri du cœur : « Laissez-moi finir ma conversation avec Myra ! ». J'imagine les ambulanciers interloqués. Elle revient et me dit : « Ok, je vais te faire confiance ». Je dis « Ok, maintenant laissez-vous soigner et prêtez-moi l'ambulancier ». Elle passe le téléphone aux ambulanciers. Je donne les informations que j'ai récoltées pendant que les autres ambulanciers l'installent sur la civière. Je raccroche et j'absorbe. Plus tard, j'ai appelé à l'hôpital et j'ai su qu'elle était transférée aux soins intensifs. Je ne sais pas ce qu'elle est devenue depuis car l'hôpital ne peut me donner cette information.*

*J'appellerai la dame pour voir si elle répond et ainsi respecter mon engagement. Je ne sais pas si elle se souviendra de moi étant donné son état, ou si elle sera toujours en vie, mais si c'est le cas, c'est important qu'elle sache qu'elle peut faire confiance et ainsi donner le bénéfice du doute que la vie est bienveillante.*

Extrait de journal de recherche, Myra-Chantal Faber, 2015

Lorsque j'effectue une analyse réflexive de ce moment de pratique, mon attention est attirée par plusieurs aspects éclairants. Dans un premier temps, à l'instar de Christophe Gaignon (2008), je constate qu'entre la personne accompagnée et moi-même se produit ce que j'appelle *la relation d'être à être*. En effet, dans la culture dominante en intervention, il est d'usage d'affirmer qu'il ne faut pas trop s'impliquer dans la relation d'accompagnement, soit pour se protéger ou encore pour éviter des situations transférentielles et de dépendances. À ce propos, Christophe Gaignon (2008, p. 2) dénonce une culture qui préconise :

Une séparation excessive entre la vie personnelle et la vie professionnelle, entre « l'être » et le « faire », entre nos rôles sociaux et notre vie intime. Les intervenants sociaux, qui accompagnent des personnes en difficultés, sont les premiers concernés par cette tendance. Ce paradigme dominant appauvrit la rencontre. Il n'aide pas l'intervenant à envisager la relation d'aide comme un lieu de croissance possible, comme une chance de transformation réciproque pour les aidants et les aidés.

Cette relation d'être à être permet d'inscrire cette pratique dans la lignée des travaux d'Emmanuel Levinas (1982) et d'assumer une responsabilité partagée entre les différents protagonistes de la relation d'accompagnement en les reconnaissant à part égale comme sujet autonomes et responsables, même si cette responsabilité ne se situe pas au même endroit.

Dans l'exemple ci-dessus, on voit que j'ose apparaître comme personne dans ma vulnérabilité au cœur de mon intervention et que je mobilise l'engagement et la prise de responsabilité de l'accompagnée. En comprenant que ses gestes et ses attitudes ont un effet sur moi, la personne accompagnée a changé d'attitude et a assumé son propre pouvoir d'influence sur la situation de la rencontre. Cette prise de conscience l'a remise dans son autonomie, sa responsabilité et sa dignité. On voit qu'à partir de ce moment, elle subit moins ce qui lui arrive en récupérant sa capacité de choisir et de se positionner comme actrice. C'est à partir de ce moment qu'elle retrouve du pouvoir et même une nature de responsabilité face à elle-même, à moi et à notre relation. Par cette manière de me positionner dans la relation et d'apparaître authentiquement, je sème le doute et je crée véritablement un lien de confiance plus humanisant.

Ce qui est le plus original dans cet exemple, c'est de choisir d'apparaître aux yeux de l'accompagnée comme une personne humaine vulnérable et non comme une intervenante toute puissante. En lui dévoilant en toute authenticité les effets de notre rencontre sur moi et en choisissant d'offrir simplement mon expérience, la personne change de posture et trouve sa juste place dans la relation. Nous vivons alors une réciprocité qui transforme notre rapport pour le rendre plus symétrique. Nous nous parlons désormais de personne à personne. Admettre ma propre vulnérabilité et sortir d'une forme de façade m'a permis de créer les conditions pour réhumaniser ce moment et redonner à l'autre son pouvoir d'agir, de choisir et de se rendre compte qu'elle n'est pas aussi seule qu'elle ne le croit. Ce qu'elle dit dans ses paroles et ce qu'elle fait dans ses gestes ont vraisemblablement des impacts sur les autres, notamment sur moi, avec qui elle est en interaction dans l'instant. La richesse de ce moment se révèle à partir du moment où les protagonistes de la relation bougent leur posture, ce qui crée du lien et permet à chacune de gagner en confiance, en aisance, en autonomie, en



responsabilité et en dignité. Nous devenons alors des partenaires d'une relation co-créatrice en possession de notre pouvoir d'agir.

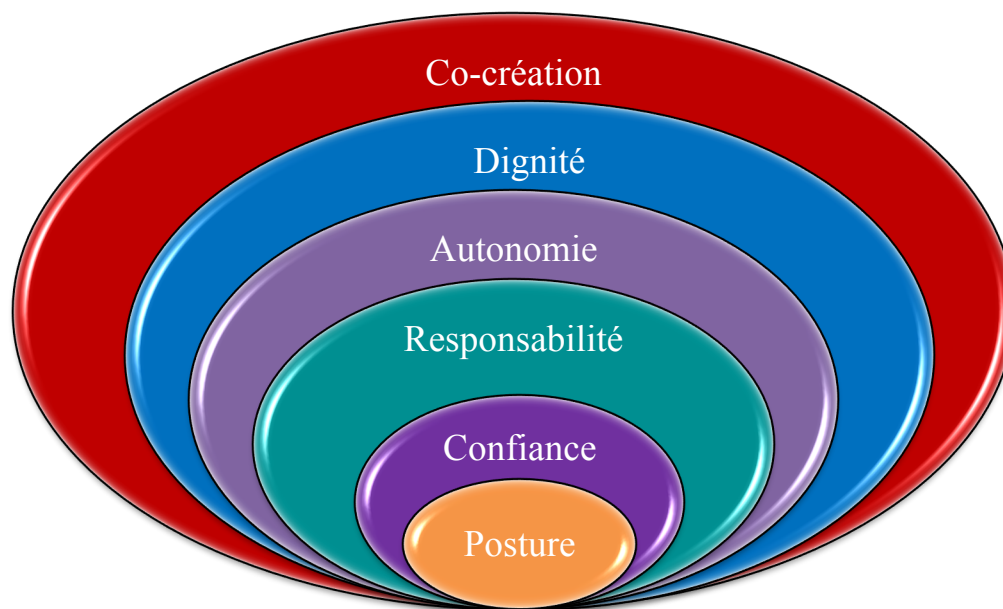


Figure 9 : La relation d'être à être – une posture d'accompagnement génératrice de rencontres co-créatrices

Jeanne-Marie Rugira et Diane Léger (2009) précisent, à la suite de Guy Bourgeault, l'importance d'aller au-delà du contenu pour prendre le risque de nommer ce qui se passe réellement dans les interstices de la relation. Elles affirment ainsi la nécessité de : « reprendre le rude chemin et le dur labeur de l'énonciation » (Bourgeault, 2002, p. 181). Il s'agira alors d'oser l'énonciation permanente de l'expérience humaine immédiate de l'homme en marche vers son devenir. Ce serait peut-être cela s'humaniser : devenir de plus en plus présent à cette vie immanente.

L'éducation éthique consisterait alors à éduquer l'homme à soigner sa présence à cette vie qu'il porte et qui le porte afin qu'il puisse construire un monde plus humain au-delà des certitudes effritées. Cette conception de l'advenir de l'humanité de l'Homme est une expérience avant d'être une idée, un concept ou encore une théorie abstraite. Cette présence à la vie engage l'être humain dans toute sa sensibilité affective et corporelle. (Rugira et Léger, 2009, p. 106)

On peut voir par ailleurs un autre moment où tout en donnant ma parole, je dis à la personne accompagnée qu'elle ne peut pas être certaine de la promesse qui lui est faite, car il s'agit justement d'une question de confiance. Ce dialogue nous met en face à face, comme deux personnes autonomes mais vulnérables. Bien que nous soyons dans des rôles différents, nous sommes conviées à prendre le risque de faire confiance, chacune sujet de sa propre expérience. Comme le proposent Diane Léger et Jeanne-Marie Rugira, c'est parce que la rencontre entre nous a eu lieu que nous sommes amenées dans de nouvelles possibilités de concevoir et donc, de vivre autrement notre réalité relationnelle. Les deux auteures affirment que :

La véritable rencontre de l'Autre au cœur de [la relation d'accompagnement] ne se réalise pas dans un espace fait exclusivement d'expertise, où nous serions censés savoir d'emblée ce qui devrait être, dans le sens de ce qui serait bien pour l'Autre ou les autres, pour nous-mêmes, pour notre relation ou pour le monde. Elle se réalise dans un espace où l'ouverture à ce qui est et à ce qui veut advenir est à la fois condition et effet de la rencontre. (Rugira et Léger, 2009, p. 103)

Il est question ici d'un savoir-agir qui émerge au fur et à mesure de l'interaction. Par exemple, au moment où la personne accompagnée affirme ne pas avoir été entendue, aidée, etc., je réponds qu'en ce qui nous concerne, nous ne nous sommes jamais parlé. J'atteste qu'il y a ici, une possibilité inédite de rencontre.

Ce moment de pratique démontre par ailleurs que même si nous sommes dans un moment d'urgence et dans une situation de crise, mon attention est prioritairement centrée dans mon corps et en relation avec la personne. Cette primauté de la présence à mon intériorité corporéisée inspire mes attitudes, mon discours et mes gestes. Je m'appuie constamment sur ce qui se présente d'instant en instant au cours de cette conversation d'accompagnement. Je fais confiance à mon expérience et je me laisse guider par le sens se donnant tout au long de mon intervention. C'est dans ce sens que cette pratique semble s'enraciner principalement dans une éthique de l'immanence comme on peut le lire dans

Diane Léger et Jeanne-Marie Rugira (2009) lorsqu'elles rappellent la nécessité de cultiver une attention tournée vers l'immanence de la vie et ouverte sur le monde.

Au-delà de toute bonne volonté quant au devenir de l'autre, cette attitude d'attention extrême à ce qui veut émerger et cette posture de non-savoir face au déploiement de la vie qui se joue devant et avec soi, sont cruciales sur les plans relationnel, éducatif et éthique. (Rugira et Léger, 2009, p. 104)

L'analyse réflexive de ce moment permet d'identifier que j'étais animée par un désir de contribuer à la transformation du regard de la personne sur les événements, au-delà d'un souci premier d'établir un lien de confiance et de la sécuriser. On voit qu'une telle attention ouvre aux différents possibles en émergence.

Cette attention aux différents possibles en émergence exige de prioriser tantôt la relation, tantôt la culture selon une logique qui se dévoile en action et que nous ne pouvons jamais prévoir, voire imaginer d'avance. Dans ces circonstances, il semble plus adapté de parler d'une éducation à un souci de la vie elle-même. (Rugira et Léger, 2009, p. 103-104)

Ce moment de pratique montre également qu'au-delà de l'autre et du souci à son égard, au-delà de la culture organisationnelle dans laquelle j'évolue et du sens qu'il est possible d'y puiser ou d'y créer, il reste important de veiller prioritairement sur le souci de la vie dans son immanence. Il s'avère alors essentiel de prêter une attention bienveillante à la vie qui demande à être accueillie et reconnue dans l'immédiateté de nos actions et de nos relations afin qu'elle puisse se potentialiser et ainsi réaliser son œuvre en chacun de nous et à travers nous. Ce souci de la vie implique une attitude d'humilité et de confiance face à l'intelligence et à l'imprévisibilité de son déploiement, mais aussi face à l'impermanence des différentes formes émergeant en nous-mêmes, chez les autres et dans le monde.

Il me semble essentiel de souligner à cette étape l'aspect paradoxal d'une éthique collaborative au travail dans un contexte où la vie de l'accompagnée et son intégrité sont mises en danger. Dans ce type de situation où la personne est en danger grave et imminent,

la loi exige de lui porter secours sans aucune autre considération, même si c'est contre son gré. Malgré le fait que je ne souhaitais pas agir contre la volonté de la personne accompagnée ni agir pour elle sans respecter son autonomie, ses choix et sa responsabilité face à sa propre existence, il faut rappeler que le contexte de cette intervention s'inscrit dans une organisation pour qui le suicide n'est pas une option. Il faut donc préciser ici que dans de tels cas, les accompagnateurs se vivent coincés dans une injonction paradoxale, partagés entre l'éthique donnée et l'éthique du libre choix.

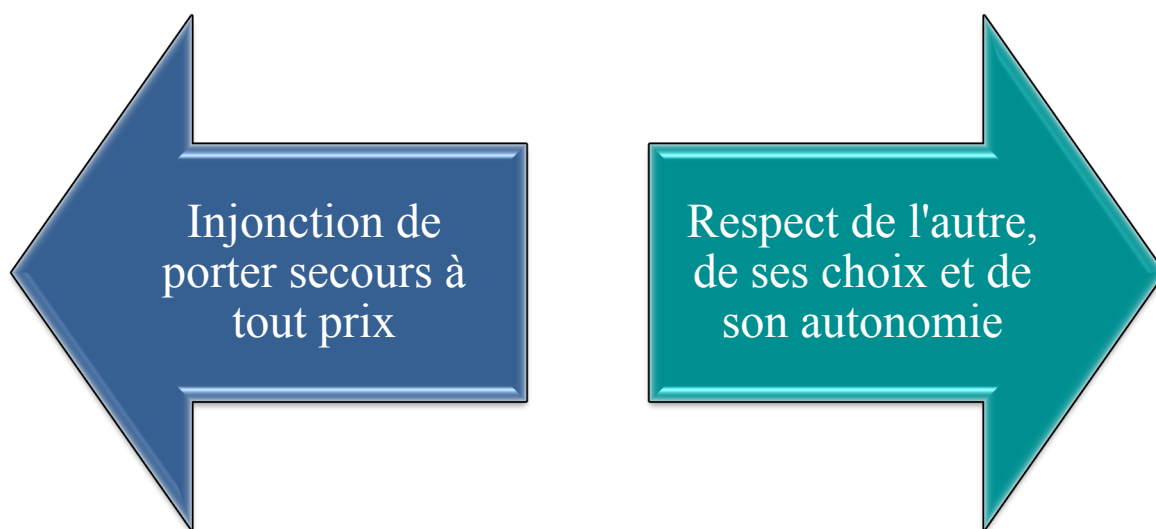


Figure 10 : La lutte des valeurs de la profession versus celle de l'organisation

À travers ce schéma, je tente de montrer le conflit de valeurs qui hante beaucoup d'intervenants dans une situation où les valeurs de la profession sont en contradiction avec les valeurs préconisées par l'organisation pour laquelle ils travaillent. En effet, les personnes choisissent souvent des professions dont elles partagent les valeurs alors que parfois les contingences de la vie professionnelle et organisationnelle les placent dans des postures où elles sont obligées de se compromettre, ou du moins de trouver par elles-mêmes une manière de résoudre les conflits que ces situations génèrent.

Ce qui semble clair dans l'exemple exposé ici, c'est que la recherche des conditions humanisantes et ce souci de la vie ont contribué à me maintenir dans un espace neutre en

dehors de ces contentieux, ce qui a participé à veiller sur la qualité de présence à moi-même, à la personne accompagnée et à mes partenaires. Lors de cette intervention, cette qualité de présence a pris soin à la fois de l'accompagnatrice, de l'accompagnée, de la relation entre les deux et de l'institution qui est leur espace commun de rencontre.

On voit donc l'efficacité de l'introduction du corps et de la perception dans les processus de formation à l'accompagnement comme socle d'activation des processus empathisants, de développement des compétences attentionnelles, perceptives, relationnelles, dialogiques et de sensibilité à l'exercice d'une éthique humanisante et libératrice dans la lignée de la pensée de Patocka (1990).

Cela me confirme de manière évidente les liens de réciprocités incontestables qui existent et subsistent entre l'importance de l'empathie dans les pratiques de formation et d'accompagnement et la nécessité d'une constante interrogation éthique.

#### **4.1.3 La formation en psychosociologie à l'UQAR : une pratique d'accompagnement de groupe**

Parallèlement à mon processus de recherche à la maîtrise et à ma pratique en intervention de crise et en prévention du suicide, je développe depuis sept ans une pratique de formatrice comme auxiliaire d'enseignement et de recherche et comme chargée de cours dans l'équipe-programme du module de psychosociologie, au département de psychosociologie et travail social, à l'UQAR. Dans le cadre de ces fonctions, je m'implique principalement dans la formation pratique, notamment dans les cours de type laboratoire.

Le prochain récit témoigne d'un moment en classe avec un groupe de deuxième année au sein d'un cours appelé : « Atelier de formation à l'animation et à l'observation dans les groupes ». Dans ce cours, nous travaillons en équipe dans une visée collaborative et co-formatrice. Depuis plusieurs années, nous avons mis en place une pédagogie expérientielle de type laboratoire dans laquelle nous animons des ateliers d'analyse de pratique auprès de

nos étudiants. Ces ateliers constituent un terrain fécond au développement des compétences d'animation, d'analyse réflexive et critique des étudiants.

#### **4.1.3.1 Tenir ensemble au cœur de l'intelligence collective**

*Je me souviens, je suis à l'UQAR dans le cadre du cours d'animation avec les étudiants de 2<sup>e</sup> année. C'est un cours que je donne en co-enseignement avec mes collègues et au sein duquel nous animons ponctuellement des ateliers d'analyse de pratique d'inspiration praxéologique. Nous sommes en sous-groupes de 7-8 étudiants par formateur. Je suis donc en train d'animer un atelier d'analyse de pratique avec mon sous-groupe de 8 étudiants. Une étudiante nommée Annie expose une situation de pratique en animation vécue de manière insatisfaisante. Dans ce type d'exercice, l'accompagnée présente au groupe une situation problème et demande qu'on l'aide à voir plus clair pour qu'elle puisse renouveler sa pratique. Je rappelle aux étudiants les étapes d'un atelier d'analyse de pratique et le sens de ce type de travail dans un tel cours. Je leur donne quelques consignes pour nous aider à nous mettre ensemble collectivement et à débiter le travail.*

*Annie présente sa situation qui parle de lutte de pouvoir et de rapport difficile à l'autorité. Je laisse le temps aux étudiants de relire la situation pour repérer les zones d'ombres qui demandent clarification. Ils prennent le temps d'identifier ce qui les interpelle en vue de la poursuite de l'atelier. Je fais moi aussi le même travail tout en veillant à la fois sur Annie et sur le groupe. J'attends que nous soyons tous prêts pour débiter le travail collectif. Nous entrons ensuite dans la phase de clarification.*

*Avant de commencer, je prends le temps de rappeler quelles sont nos visées pédagogiques. Je souhaite que mes étudiants comprennent ce que nous faisons et pour quelle intention nous le faisons au sein de ce cours. J'aimerais qu'ils puissent éventuellement animer ce type de travail dans d'autres contextes. J'aspire à ce qu'ils soient plus outillés dans leur compréhension en tant qu'apprenants, et ainsi développer leurs compétences comme accompagnateurs. Je rappelle que le projet qui nous réunit est une invitation à se mettre au service de la demande d'Annie. Je nomme l'intention de travailler de manière à laisser émerger l'intelligence collective et à laisser le processus nous mener, pour voir ce que peut nous apprendre notre synergie sur le contexte. Le but est de clarifier le phénomène qui se passe dans la situation présentée et d'accompagner*

*ensuite l'étudiante à trouver des nouvelles pistes pour renouveler sa pratique.*

*Nous commençons le travail d'herméneutique instaurative<sup>20</sup>. Les échanges se font déjà naturellement, et de façon autonome. Chacun a des questions, des commentaires, des résonances. Différentes orientations de travail se donnent, mais rien n'est encore précis. Nous tentons de comprendre ce qui se passe afin de pouvoir répondre adéquatement à la demande d'Annie. Quand nous la questionnons pour mieux comprendre sa situation, elle reste plutôt vague dans ses réponses et ne semble pas vouloir que nous portions notre attention sur elle. Elle évite de répondre, ce qui pousse le groupe à la questionner encore plus. Je constate qu'elle ne collabore pas alors que nous avons besoin d'elle pour avancer. Le groupe s'impatiente. J'ai le sentiment qu'on commence à tourner en rond et que les étudiants se démobilisent. L'énergie du groupe devient de plus en plus résiduelle. Mais tout cela n'est pas nommé, on voit juste les signes d'un inconfort augmenter.*

*Moi, comme animatrice-formatrice, j'observe ce qui se passe et j'analyse la situation. Je vois bien qu'il y a des similitudes entre la situation présentée par cette étudiante et l'expérience vécue dans l'instant au sein de notre dynamique groupale. Je vois que l'engagement du groupe dépasse de loin l'implication d'Annie. Je n'ai pas envie qu'elle se sente bousculée ou envahie, mais je ne peux pas laisser la situation continuer ainsi. Je me dis que cette expérience contient probablement en elle-même toutes les informations dont nous avons besoin. Je me dis que nous sommes certainement en train de vivre un isomorphisme<sup>21</sup> à l'insu du groupe.*

*Je choisis de ne pas mettre en évidence le phénomène qui semble se pointer. Je préfère davantage accompagner les étudiants à l'identifier par eux-mêmes. Je les relance sous forme de question pour qu'ils portent leur attention sur ce qu'ils sentent, voient et constatent. Je ne sais évidemment pas encore comment nous allons dénouer l'impasse dans lequel nous sommes, mais je souhaite que ça passe d'abord par eux. Je me sens comme un arbre enraciné. Mes branches sont souples et à l'écoute de l'orientation du vent. Je veille à ce qu'ils s'expriment à partir de leur expérience. Je*

---

<sup>20</sup> L'herméneutique instaurative est une attention aux résonances symboliques que l'expérience produit dans notre esprit. Alors ce n'est plus l'interprète qui donne sens à l'expérience mais c'est l'interprète qui est révélé à lui-même par les symbolisations que l'expérience instaure en lui. (Galvani, 2004, p. 105)

<sup>21</sup> L'isomorphisme est une correspondance des relations à l'intérieur des différents systèmes. [...] Ce concept renvoie à la construction d'une constellation relationnelle autour d'un individu et cette dernière reste relativement invariable même quand on change cette personne de milieu (Grisard et Rulot, 2006). Consulté en ligne, le 1<sup>er</sup> août 2017 : [www.systemique.be](http://www.systemique.be)

*continue le travail d'herméneutique instaurative en les questionnant. Ils offrent leurs observations et leurs résonances. Nous poursuivons la co-construction. Je m'assure de faire des synthèses des résonances et de reformuler au besoin pour clarifier les propos des étudiants. Je continue aussi de veiller sur Annie. Je rappelle sa demande et notre cible commune. Cette clarté est rassurante et nous aide à mieux habiter l'inconfort tout en restant solidaire.*

*Je rappelle que ce que nous vivons contient la voie de résolution que nous peinons encore à saisir. Nous avançons dans le travail, mais je commence à me sentir fatiguée. Je sens que la présence du groupe s'essouffle. Je les invite à se poser dans eux. J'appuie mes mots pour leur laisser le temps de comprendre, d'accueillir et de faire le pont avec leur expérience. Je les invite à se réinstaller dans leurs ancrages corporels, dans leur stabilité propre, dans la confiance que l'intelligence collective œuvre. Dans cette optique, je leur rappelle l'intention de tenir ensemble, engagés dans une coresponsabilité. Je vérifie auprès d'eux s'ils adhèrent à ma proposition. Ils me répondent à l'unisson par une affirmation positive et assumée. Nous sommes ensemble.*

*Puis, une étudiante s'exclame tel un eureka. Elle s'adresse directement à son amie et nomme qu'elle a l'impression de vivre exactement la même expérience que celle qui est décrite dans sa situation. Elle dit sentir et voir une dynamique de pouvoir à l'œuvre. Elle lui dit ne pas la reconnaître et constater avec étonnement qu'elle ne s'implique pas dans cet exercice alors que c'est elle qui demande de l'aide. Annie rétorque spontanément : « Mais, je ne veux pas prendre toute la place ». Les échanges qui suivent nous donnent enfin accès à elle, à son expérience. Je constate que c'est la relation d'amitié avec ses pairs qui nous offre la voie de passage que nous espérions tant. Le mur de glace qui s'était érigé entre le groupe et l'étudiante vient de fondre instantanément. Je sens que nous pouvons enfin cheminer vers une résolution.*

*Je demande au groupe de revenir sur ce qu'ils comprennent de la phase que nous venons de traverser. Les échanges qui en émergent nous amènent alors vers un travail sur « les croyances galères et ressources ». Ce processus nous amène dans une forme d'intimité, de douceur et de fluidité. Les conditions sont là pour qu'Annie puisse renouveler ses pensées et transformer sa croyance galère en « croyance ressource », porteuses d'espoir pour son défi relationnel. Un silence magnifique se donne et témoigne de la justesse de notre démarche. Tout le monde est accordé. C'est doux entre nous, je sens qu'on arrive à bon port.*

*Je sens toutefois la nécessité de créer des conditions pour aider cette étudiante à incarner cet apprentissage fraîchement acquis. Je sens*



*l'urgence de faire participer son corps à ce processus d'intégration. À ma demande, Annie se lève pour poser un acte symbolique et rituel en effaçant elle-même sa croyance galère. Elle écrit ensuite sa croyance ressource au tableau, avec cette intention de l'inscrire dans son être. Une fois cela fait, j'ai l'intuition d'ajouter sa propre voix pour compléter ce processus d'incarnation. Je lui demande alors de lire sa croyance ressource jusqu'à ce que nous sentions collectivement qu'elle fait corps avec elle. Elle la lit d'abord assise de manière presque désincarnée. Je lui demande alors de se lever pour mieux habiter sa parole devant le regard de ses collègues. La première fois, elle récite d'une voix timide : « Moi aussi, j'ai le droit d'être entendue... ». Nous lui faisons répéter jusqu'à ce qu'elle se redresse, fasse corps avec ce qu'elle dit, de manière affirmée et assumée. Le groupe tel un miroir de ce qu'elle déploie, accueille et reconnaît son changement de posture.*

*Au bout de cet exercice, elle est émue, mais solide et stable. Le groupe pose un regard bienveillant et supportant sur elle. Je nous sens complètement animés et profondément reliés par ce qui vient de se passer entre nous. Nous sommes dans une douceur, une stabilité silencieuse, une solidité et une fermeté bienveillante. Annie est en train de faire l'expérience d'un rapport aux liens qui n'est pas une lutte de pouvoir tout en expérimentant, à l'intérieur d'elle, une autorité qui n'est pas écrasante. Je leur propose un temps de silence, pour écrire quelques mots et garder une trace de cette expérience collective. Je les remercie de leur précieuse générosité, de leur persévérance, de leur confiance et de leur solidarité. Je leur rappelle que nous avons tenu ensemble ce processus et que c'est grâce à leur qualité de présence et à leur implication généreuse que ce type de travail est possible. Je reviens alors sur l'importance de faire confiance au processus, à la cohérence de ce qui se donne dans l'instant et à l'intelligence collective.*

Extrait de journal de recherche, Myra-Chantal Faber, 2016

Ce moment de pratique en formation comporte de multiples richesses. Bien qu'il parle de lui-même, il me semble toutefois essentiel de faire un retour sur l'aspect méthodologique de ce travail aux dimensions multiples. Il s'agit en effet d'une pratique polymorphe dans la mesure où nous avons à faire à un triptyque qui comprend à la fois un processus de formation, d'aide au changement pour reprendre l'expression de Nadine Faingold (2013) et d'analyse réflexive de pratique.

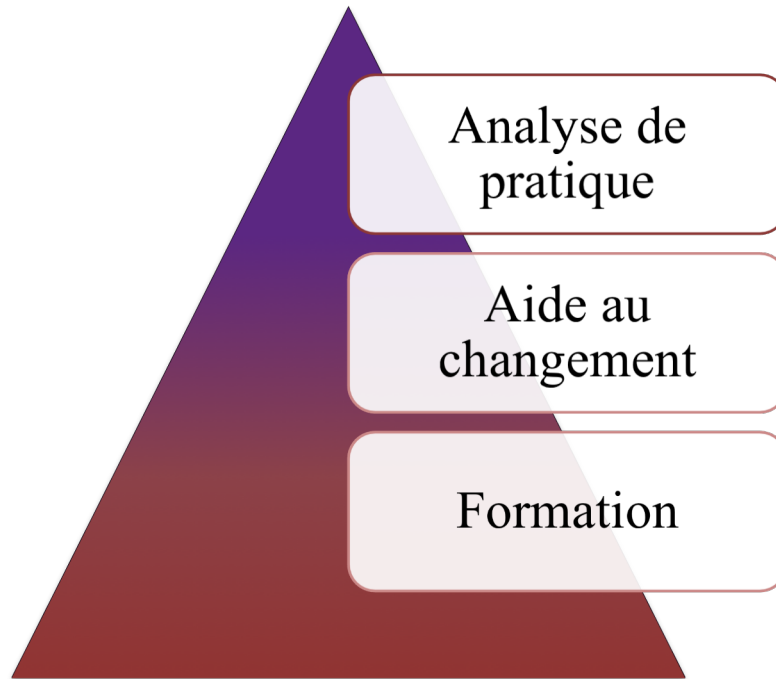


Figure 11 : Les différentes couches de cette pratique formative en animation et observation de petits groupes

Dans l'atelier dont il est question ici, le prétexte de la rencontre nous demande de poser prioritairement notre attention sur la dimension de l'apprentissage de l'analyse de pratique en petit groupe. On se rend compte cependant que dans ce type d'animation, s'approcher de ce qui demande à être renouvelé dans la pratique singulière de la personne nous conduit aussitôt au cœur de son identité et de sa manière d'être au monde. Nous nous retrouvons rapidement dans une perspective d'accompagnement du changement qui est interpellant autant pour la personne accompagnée que pour le reste du groupe, y compris l'animateur. Or, comme nous sommes dans un contexte de formation, nous créons aussi des conditions pour observer ce qui se joue dans l'atelier d'analyse de pratique avec un souci de comprendre ce qui se passe sur le plan théorique, pratique mais aussi existentiel.

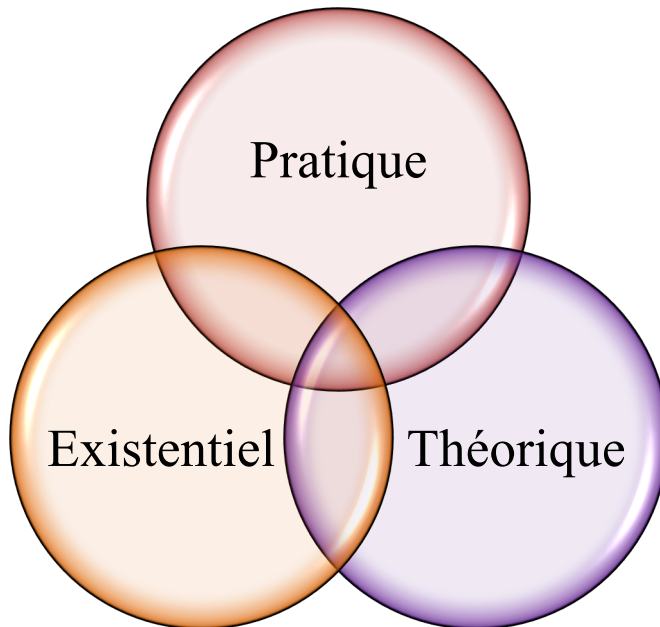


Figure 12 : Les différentes portes pour se former à l'animation et à l'accompagnement du changement dans le cadre d'un cours laboratoire

Sur le plan théorique, cette pratique nous permettait d'entrer en contact avec quelques concepts clés qui circulent souvent dans le champ des relations humaines et dans le domaine de l'accompagnement du changement. Il s'agit ici du concept d'*isomorphisme*, de *croyance galère* et de *croyance ressource*. Pour Anne Grisard et Géraldine Rulot (2006), l'isomorphisme est un concept dans les théories des systèmes qui permet de comprendre les personnes et leurs fonctionnements en relation avec les autres. Selon Nicole Lernout (2005), le concept d'isomorphisme permet de voir l'édification d'une constellation relationnelle autour d'une personne. Cette constellation demeure invariable même lorsque la personne change d'environnement. À l'instar de Schröd (2004), je constate que repérer les isomorphismes dans un processus de travail en relations humaines permet d'obtenir des informations pertinentes sur le fonctionnement de la personne accompagnée, sur notre propre fonctionnement et sur le fonctionnement de l'institution, constituant notre espace de rencontre. Tout ce questionnement est susceptible de permettre à l'accompagnateur de se

situer dans le contexte et de pouvoir trouver des voies de passages pour sortir des situations problèmes que vivent les personnes accompagnées.

Les deux autres notions au cœur de ce moment de pratique ont été étudiées par Nadine Faingold (2013). Elle parle alors de croyance galère et de croyance ressource. Pour Nadine Faingold, une croyance galère est un message qui structure notre expérience de manière limitante. Elle se présente sous forme d'injonction ou encore de généralisation. Dans cet exemple, le moment où Annie s'exclame spontanément qu'il ne faut pas qu'elle prenne trop de place, constituait une pierre angulaire sur lequel se fondera tout le reste du travail de renouvellement de sa perception et de son action.

Ce sont là des constructions le plus souvent inconscientes qui répondent à des peurs sous-jacentes. Les messages [...] ont été élaborés à une époque où l'enfant ou la personne n'avait pour survivre d'autre issue que de suivre ces prescriptions qui continuent d'être actives même si elles sont devenues totalement inadaptées. (Faingold, 2013, p. 35)

Pour la même auteure, travailler sur les croyances galères demande de les identifier et de les remplacer par la formulation de messages structurants opposés qu'elle nomme croyances ressources. Ces nouvelles croyances sont susceptibles d'organiser positivement l'expérience de la personne. Il est néanmoins important de veiller à l'ancrage corporel et émotionnel de ces nouveaux messages dans l'expérience vécue de la personne afin de lui offrir des points d'appui essentiels au travail d'accompagnement du changement. Ce travail d'ancrage se fait par des mises en situation qu'on appelle communément jeu de rôle. Or dans ce cas-ci, on perçoit la dimension de ritualisation dans la mesure où cela mobilise une intention de transformation, consiste à poser un geste corporellement acté et se fait devant une communauté de témoins qui tient un cercle initiatique.

Comme le propose Christoph Wulf (2005, p. 9), le rituel est parmi « les formes les plus efficaces de la communication humaine ». Élise Argouarc'h (2014, p. 76) abonde dans le même sens en affirmant que : « Par un jeu de scène corporel et symbolique, le rite permet la création, le maintien et les transformations de l'individu et de la communauté ». Dans la

dernière partie de notre atelier d'analyse de pratique, on constate qu'il y a eu à l'œuvre une ritualisation. Dans ce cercle collectivement tenu, nous avons accompagné un processus qui avait une intention de transformation, autorisant et accueillant les émotions quand elles se sont présentées. Par ailleurs, ce processus fait également de la place aux dimensions symboliques de l'existence et à la performativité corporelle, gestuelle et vocale.

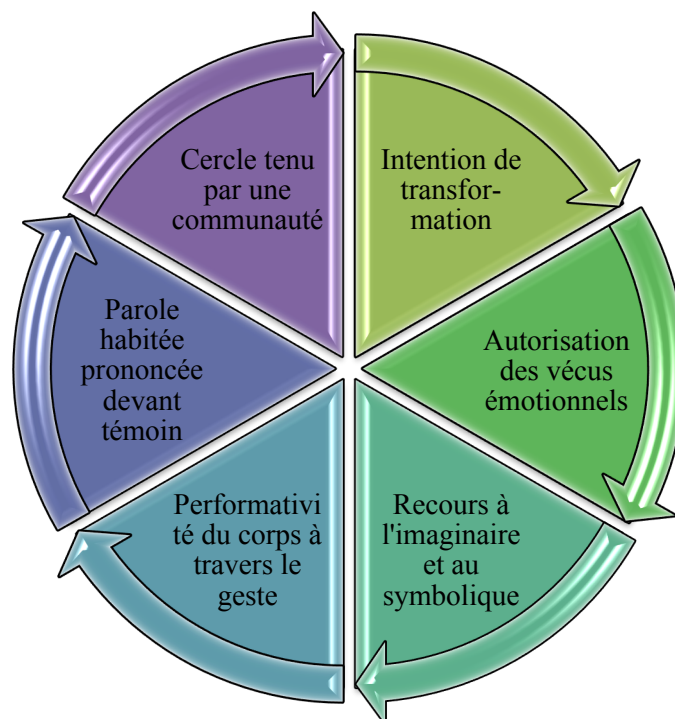


Figure 13 : Le processus de ritualisation transforme les personnes et crée des communautés

Il me semble important à cette étape-ci de revenir sur quelques considérations pédagogiques. L'un des points essentiels concerne la part active des étudiants dans leurs processus de formation. De telles modalités pédagogiques ne pourraient pas se réaliser sans l'autonomisation, la responsabilisation ainsi que l'engagement et l'implication des apprenants. Pour ce faire, agir en formation revient à savoir occuper sa juste place en tant que formatrice, mais aussi, savoir créer des conditions pour que les apprenants se sentent constamment invités à s'impliquer et à co-crée dans une forme de coresponsabilité. Dans ces contextes, le sujet apprenant se forme au contact de son expérience. C'est dans ce sens

que Bernard Honoré (1992) affirme que *l'existence est formative*, elle forme les hommes et le monde. L'homme est donc à tout moment et en tout lieu dans un rapport de formation avec le monde.

Je prends conscience néanmoins dans ce moment de pratique, à quel point former à l'accompagnement nécessite de développer un regard *méta*, c'est-à-dire une *conscience témoin* sur le processus et sur l'expérience vécue. Pour Danis Bois (2011), la conscience témoin permet de n'être ni fusionné avec son expérience ni distant d'elle au point de la perdre comme source d'inspiration. C'est la présence de cette conscience témoin qui soutient et rend possible le processus de formation lui-même.

#### **4.1.4 L'évaluation formative et participative : une pratique d'accompagnement des collectivités**

Parallèlement à ma pratique en intervention de crise et en formation, j'ai développé une pratique de consultante en intervention psychosociologique au sein des organisations et des communautés. Ces dernières années, je me suis surtout spécialisée en évaluation formative et participative. Ma pratique actuelle se déploie au sein de l'équipe d'accompagnement régionale de COSMOSS<sup>22</sup> (Communauté Ouverte et Solidaire pour un Monde Outillé, Scolarisé et en Santé). COSMOSS est une structure de concertation créée en 2004, qui rassemble des partenaires multisectoriels du Bas-Saint-Laurent, soucieux d'améliorer la santé et le bien-être des jeunes et de leur famille, dès la conception jusqu'à l'âge de 30 ans.

Cette initiative, unique au Québec, s'inscrit dans une perspective globale de prévention des inégalités sociales et de santé. Les efforts des partenaires sont centrés sur la prévention,

---

<sup>22</sup> Les informations des deux premiers paragraphes du 4.1.4 sont issues du document « Treize ans de changements » disponible sur le site Internet de COSMOSS Bas-Saint-Laurent, consulté en ligne, le 10 juin 2017 : <http://cosmoss.qc.ca/documents/chantier/>

le réseautage intersectoriel ainsi que la continuité et la complémentarité des services, et s'articule autour de quatre enjeux principaux :

- Une entrée scolaire réussie
- De saines habitudes de vie
- Une persévérance scolaire et une réussite éducative
- Une intégration sociale et professionnelle durable

Cette instance s'appuie sur l'engagement des réseaux de la santé, du secteur municipal, de l'éducation, de la petite enfance, de l'emploi et du milieu communautaire. Ces organisations partenaires COSMOSS offrent des services aux jeunes et à leur famille. Ils travaillent sur des projets concertés visant l'amélioration des pratiques et de l'offre de service en vue d'avoir un impact direct ou indirect sur les parcours de vie des jeunes et des familles.

Dans ce contexte, mon rôle d'agente régionale d'évaluation consiste à « accompagner les partenaires régionaux et locaux dans leurs démarches d'évaluation des projets concertés »<sup>23</sup> et ce, dans une perspective participative et formative. J'offre aussi du *coaching* auprès des organismes partenaires afin de les outiller à questionner et analyser leurs pratiques. Ils peuvent ainsi réfléchir ensemble sur leurs pratiques en vue de les renouveler et de les ajuster aux besoins de leurs clientèles et aux possibilités des organisations, des équipes et des praticiens eux-mêmes. Cette pratique de coaching vise également à instaurer une culture évaluative dans l'ensemble de cette démarche de développement des communautés.

Dans le moment suivant, la demande consistait à accompagner un groupe de plusieurs partenaires travaillant sur le thème de « l'intimidation et de la violence » chez les jeunes depuis plus de deux ans. Ce comité de travail avait posé plusieurs actions dans leurs milieux respectifs dans le but de sensibiliser, de prévenir et d'intervenir auprès des jeunes, des familles et plus largement, de la communauté sur ces thèmes. Parmi les actions réalisées il y a eu des affiches, des spectacles, un site Internet, un vidéo de sensibilisation, etc. Les membres du comité souhaitaient maintenant prendre le temps de faire un retour réflexif sur

---

<sup>23</sup> Politique de gestion des ressources humaines régionales de la démarche COSMOSS, adoptée le 22 septembre 2015 par le Comité Régional de Coordination COSMOSS Bas-Saint-Laurent.

leurs expériences, afin de voir si leurs actions répondaient à leurs objectifs, auprès des jeunes, de leur famille et de la communauté. Ils souhaitent prendre la mesure de l'impact de leurs actions et de la portée de leurs décisions en vue de bonifier leur projet et leurs pratiques. De plus, ils devaient compléter une reddition de compte<sup>24</sup> dans laquelle ils devaient documenter ce qui avait été fait, apprécier et commenter leurs résultats et documenter les objectifs atteints en fonction de ce qui avait été prévu. Je leur propose donc de recueillir le fruit de leur expérience et réaliser une analyse participative<sup>25</sup>.

#### **4.1.4.1 L'analyse participative au service de la création du sens et du renouvellement de l'action**

*Je me souviens, j'arrive à l'organisme communautaire co-porteur du projet. Je suis accueillie chaleureusement, les gens sont contents de se revoir après la période des fêtes. Le climat est convivial. Puisque nous nous connaissons déjà, nous faisons une prise de contact informelle. Je commence ensuite à présenter les objectifs de notre rencontre afin de valider que cela correspond encore à leurs attentes et à leurs besoins. J'installe déjà les conditions d'une relation de coopération car je souhaite accompagner le comité à réfléchir, à analyser et à évaluer lui-même ses pratiques. Mon intention est d'installer cette culture évaluative où le souci consiste à se questionner, apprendre de nos constats et se réorienter au fur et à mesure du projet.*

*J'introduis la demande qui m'a été faite, c'est-à-dire d'accompagner les membres de ce comité de travail à documenter la mise en œuvre, la réalisation, ainsi que les retombées de leurs actions dans le milieu. Mon intention est de mettre en évidence les changements qui s'opèrent dans leurs propres pratiques ainsi que les effets de celles-ci sur l'ensemble de leur démarche d'accompagnement, comme sur les jeunes et leurs familles.*

---

<sup>24</sup> La reddition de compte est un document à remplir en vue de le transmettre aux bailleurs de fond. Il s'agit d'une transmission fidèle de la mise en œuvre du projet, de son fonctionnement, des pratiques qui ont été privilégiées, des intentions, des objectifs et des résultats atteints par les actions. Cela permet de comprendre le déroulement de ce qui s'est passé par rapport à ce qui était prévu, d'apprécier la performance de l'organisation au regard de ses objectifs et de documenter sa contribution.

<sup>25</sup> L'évaluation participative est une démarche qui engage les acteurs du projet à chaque étape importante du processus d'évaluation. Cette collaboration peut se produire à tout stade du processus d'évaluation, de la conception de l'évaluation à la production des rapports d'étude, en passant par la collecte et l'analyse de données. Les acteurs agissent en tant qu'experts du contenu et contribuent à produire de la connaissance depuis les constats faits à partir de leur expérience.



*L'objectif est de permettre aux membres provenant des différentes organisations de ce comité d'explicitier ce qui a été réalisé, d'apprendre de leur pratique en vue de se positionner pour la suite du projet et voir ce qu'ils souhaitent bonifier pour l'année suivante. Ils ont également besoin d'un coup de pouce pour cibler la juste information à mettre dans la reddition de compte destinée aux bailleurs de fonds. Au bout de cet exercice de clarification de notre cible commune, je sens que les gens sont motivés. Il y a dans le groupe un bel engouement, ce qui installe de belles conditions et assure la participation de tous au processus de réflexion.*

*Je demande alors aux membres du groupe de nous raconter collectivement leur propre récit. Je leur propose qu'ils mettent en commun ce qu'ils ont vu, observé, entendu, remarqué. Je leur propose ensuite de faire une analyse participative à partir de ces données recueillies, et d'extraire la connaissance de l'expérience faite et des résultats observés dans le milieu. Afin de m'assurer de la compréhension de tous et de leur adhésion, je pose quelques bases de l'analyse participative en explicitant quelques effets d'une telle démarche. Pour établir la pertinence de cette approche, je fais le lien entre leur demande et les effets susceptibles d'être produits. Par exemple, une meilleure appropriation des résultats, l'apprentissage à partir de l'expérience, l'identification des effets de l'action sur les jeunes et leurs familles, à partir des observations faites dans l'action et des données recueillies lors de leur collecte de données, etc. Ils adhèrent à ma proposition.*

*Les membres du comité s'étaient déjà positionnés sur le fait qu'ils continueraient le projet l'année suivante. Il devenait d'autant plus pertinent qu'ils puissent se servir de leurs savoirs d'expérience pour cibler ce qui avait fonctionné, continuer à faire ce qui pour eux était satisfaisant et bonifier ou modifier ce qui aurait moins bien fonctionné.*

*Nous avons débuté par une belle plongée dans leur expérience, à travers un récit où chaque personne présentait ses actions et sa contribution au projet. Le fait d'entendre les récits de chacun a permis aux autres membres du comité de reconnaître la fonction différente que chacun avait pu avoir au sein du projet, mettant en évidence la manière de travailler des objectifs différents, tout en contribuant à répondre au grand objectif poursuivi par la globalité du groupe.*

*J'ai été témoin de l'étonnement des membres et de leur prise de conscience quant à la complémentarité de leurs actions, leur permettant ainsi de rejoindre différentes personnes provenant de différents endroits. Le fait de raconter leur expérience leur a permis de voir la portée et la dimension de tout ce qu'ils avaient fait. Des perspectives nouvelles s'offraient à eux. Le fait d'être souvent, sinon toujours dans l'action ne leur donnait pas le*

*temps de reconnaître la richesse du chemin déjà parcouru dans le projet ni de voir les efforts et le travail colossal qu'il y avait eu derrière chacune des actions.*

*Le travail que nous faisons ensemble contribuait à enrichir et à nuancer leurs perceptions de l'expérience vécue. Les partenaires ont pu se rendre compte plus concrètement des impacts du projet sur les gens. Ces discussions nourrissaient leur pratique, car elles faisaient le lien direct entre ce qu'ils souhaitaient produire et les effets chez les personnes visées.*

*Plusieurs données quantitatives avaient été également recueillies pendant la réalisation des actions et permettaient de voir combien de personnes avaient été rejointes. Les membres du comité étaient notamment impressionnés de voir le nombre de personnes qui avaient assisté à l'événement ou encore, le nombre de personnes qui avaient visionné les vidéos sur YouTube. Prendre conscience de toutes ces personnes qui, ne serait-ce qu'un instant, ont été sensibilisées à l'importance du thème de l'intimidation, a été marquant pour les partenaires. Ils avaient le sentiment d'avoir fait une différence.*

*Nous avons collectivement constaté que l'exercice que je leur avais proposé les aidait à prendre conscience des gestes qu'ils avaient posés, d'illustrer les résultats qui étaient ressortis de la collecte et de dégager des apprentissages pour la suite. Cela participait également à faire le résumé de la réalisation du projet et des effets recueillis auprès des jeunes et de leur famille afin de remplir la reddition de compte.*

*Faire l'analyse participative a permis au comité de faire le point sur leur projet et de mesurer combien les gens étaient de plus en plus sensibilisés à l'intimidation et la violence. Pour eux, il était maintenant nécessaire de faire évoluer le thème pour que la mobilisation des gens continue. Ils proposaient de s'adresser au thème autrement, cette fois-ci, en réfléchissant aux meilleures pratiques autour de la bienveillance. Je n'aurais pas pu anticiper cette information en tant qu'évaluatrice, n'ayant pas une connaissance aussi approfondie qu'eux du projet. Or, le comité pouvait voir en fonction des constats qu'ils avaient établis eux-mêmes à quel point le projet était maintenant rendu à une autre étape.*

*Le fait de se réapproprier leur expérience par le récit de ce qu'ils avaient fait a suscité une réflexion qui a permis d'élargir leurs pratiques et de faire évoluer leur projet. Plutôt que de lutter contre l'intimidation, il leur semblait important de sensibiliser les jeunes à développer des comportements de bienveillance.*

*Au bout de notre processus, nous avons pris le canevas de la reddition de compte. Il devenait plus facile de saisir toute la portée des effets que l'action pouvait créer, grâce à l'analyse participative réalisée lors de la rencontre. Cet exercice prenait un sens nouveau, car plutôt que de remplir des cases sur un papier, il nous avait permis de réfléchir sur notre action, de nous l'approprier, de voir ensemble ce qu'on voulait modifier, bonifier ou partager avec les autres. Puis, de choisir les informations pertinentes pour répondre aux questions de la reddition de compte.*

*En résumé, mon rôle a consisté principalement à animer les discussions, permettant aux participants de nommer leur expérience à travers les récits. J'ai synthétisé les propos en les aidant à dialoguer avec les données à notre disposition. J'ai posé des questions pour les aider à approfondir davantage leurs idées. Je les ai accompagnés à extraire l'information essentielle contenue et en dégager du sens. Mettre en lumière leurs constats et leurs apprentissages à partir de leur lecture et de leur expertise fut d'une grande pertinence pour la suite.*

*Leur enthousiasme et leur motivation étaient palpables. Il y avait un effet d'entraînement dans leurs histoires, naviguant d'une prise de conscience à une autre. C'était beau et stimulant de les voir rebondir les uns sur les autres. Je trouvais important de prendre des notes, de garder une trace de leurs échanges, puis de leur redonner afin de les aider à avoir une vue d'ensemble de toutes ces richesses construites collectivement.*

Extrait de journal de recherche, Myra-Chantal Faber, 2017

À travers ce récit, nous avons une illustration très concrète de la convergence entre le rôle d'évaluateur et le rôle d'animateur, ainsi que de l'influence de l'approche psychosociologique au sein de cette manière d'accompagner. Tout au long de cette animation, je me suis mise au service de la collecte d'information à partir du récit collectif de l'expérience des personnes concernées directement par le projet. Des gestes concrets sont posés tels que questionner, reformuler, relancer, etc., dans une intention de stimuler la réflexion des personnes présentes, et surtout dans une volonté de construire collectivement le sens. Pour ce faire, j'avais besoin d'installer dès le départ les bases d'une relation de coopération au service de l'analyse participative. Je souhaitais guider le groupe dans les différentes étapes de ce processus d'analyse et d'évaluation en prenant soin à la fois des

conditions qui favorisent le déploiement des compétences réflexives, dialogiques et relationnelles entre les différents membres.

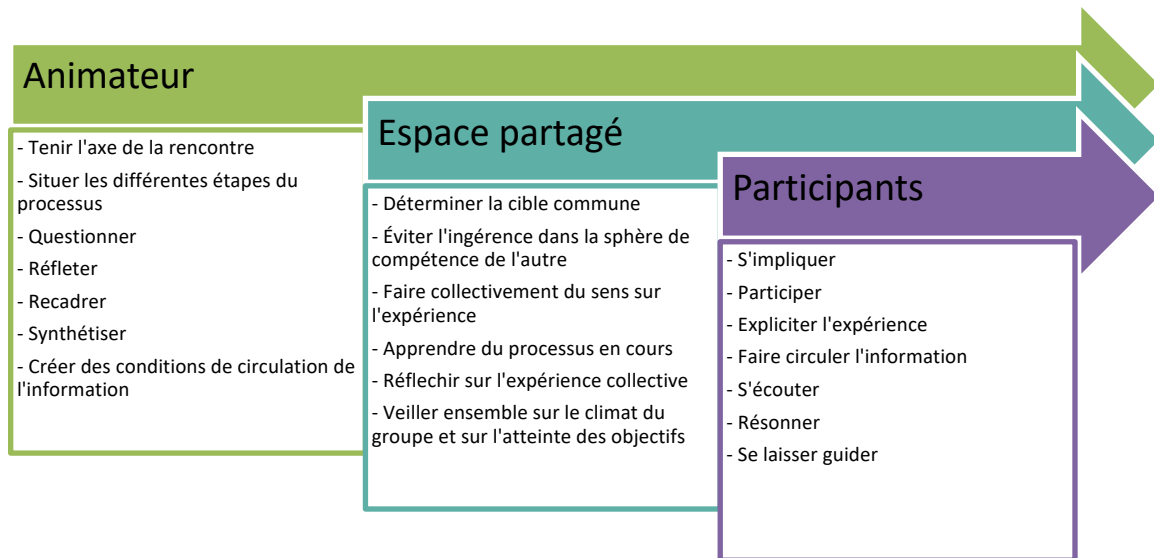


Figure 14 : Le partage du pouvoir et des responsabilités propres à la relation de coopération au service de l'analyse participative

Comme le démontre le précédent récit, l'évaluation peut, à partir de certaines conditions, se mettre au service du développement du pouvoir d'agir des collectivités. En privilégiant une approche participative, les acteurs sont au centre du processus d'évaluation. Une telle approche favorise l'appropriation de leur projet ainsi que des résultats. Elle permet d'identifier les retombées de l'action à partir de ce qui a été entendu, observé, compris. La mise en dialogue des différentes perceptions et des commentaires reçus par chacun des participants les invite à poser un regard nouveau sur leurs pratiques et à créer collectivement du sens à partir de leur expérience. Ils apprennent ensemble à réfléchir en cours d'action et à s'ajuster progressivement d'une manière cohérente et adaptée à leur sensibilité, à leur contexte et à leurs capacités.

L'analyse participative des données au sein d'un processus d'évaluation est une étape charnière et contributive au développement du pouvoir d'agir d'une communauté. Il s'agit

d'un moment créateur de sens, qui permet aux acteurs d'un projet d'habiter solidairement leur présent, d'interroger librement leur passé et de réinventer joyeusement leur futur.

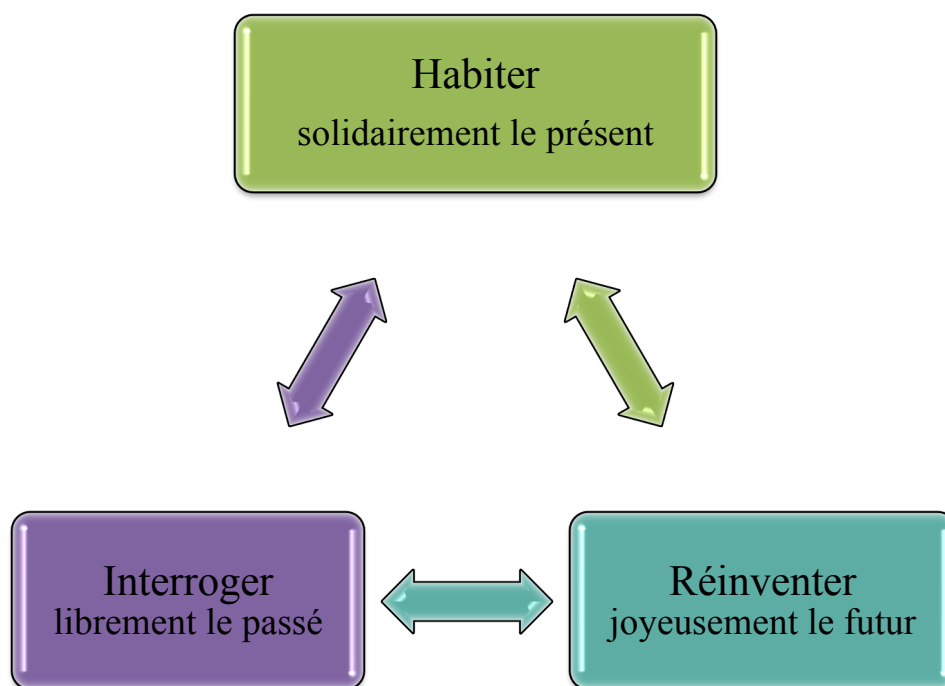


Figure 14 : Les promesses d'une analyse participative productrice du pouvoir d'agir d'une communauté

Dans des situations comme celle-ci, l'évaluateur devient à la fois le gardien de la rigueur du processus d'évaluation et celui qui veille sur les conditions de la relation de coopération. Il favorise ainsi l'émergence d'une communauté de pratique à la fois réflexive, apprenante et productrice de sens et de connaissances. Il doit non seulement maîtriser les méthodes relatives au champ de l'évaluation de projet, mais surtout faire preuve de présence, de clarté et d'ouverture envers les porteurs du projet, afin qu'ils deviennent des acteurs à part entière du processus d'évaluation. L'évaluateur devient alors un chercheur, au même titre que tous les autres membres du groupe. Il vit et participe à cette construction de sens, dans une posture interne impliquée, avec les porteurs de projet. Il démontre un réel intérêt à découvrir avec eux le sens de leurs actions, les opportunités d'apprentissages et les prochains

pas qui cherchent à se définir pour rendre le projet encore plus cohérent. Depuis cette posture, l'évaluation devient un réel acte d'accompagnement, au sens de Maëla Paul, pour qui accompagner c'est « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui » (Paul, 2009, p. 95).

À l'heure où les organisations rencontrent des défis économiques, politiques, psychosociaux et collectifs de plus en plus complexes, je vois une réelle opportunité pour les professionnels d'unir leurs forces et leurs ressources, de créer et d'innover dans leurs manières de travailler ensemble, d'apprendre de leurs expériences partagées et de dégager du sens collectivement en vue de s'ajuster dans leurs actions.

Et si, dans un souci de cohérence, la voie de passage était de réapprendre à réfléchir ensemble dans un accompagnement bienveillant plutôt que de savoir à la place des gens concernés, experts de leur situation ? Peut-être que de ce changement de posture radical, l'évaluation deviendrait de plus en plus perçue comme une occasion pour les acteurs de faire un retour sur eux-mêmes et sur leur action collective. Telle une opportunité de prendre enfin le temps de poser l'attention sur ce qui a été fait à partir d'un regard bienveillant, critique et constructif, et pourquoi pas, de célébrer et de ritualiser ces efforts collectifs. Peut-être qu'il y a là une possibilité de documenter en vue de voir et de bonifier, mais aussi de s'inspirer mutuellement, d'innover et de contribuer autrement au développement du pouvoir d'agir d'une communauté. C'est dans cette optique que j'ai envie de mettre mes efforts à accompagner des processus d'évaluation formatives et participatives.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Au moment d'entreprendre cette recherche à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales, j'étais à la recherche d'une forme de cohérence entre ma vie intérieure et ma vie relationnelle et professionnelle. J'observais un écart qui me donnait le sentiment que ce que je vivais, sentais, pensais, disais et faisais n'était pas toujours en phase. Je vivais ce sentiment de distance de manière éprouvante. Je dirais même que je le vivais comme une forme d'impasse, voire d'enfermement. Je sentais la nécessité de me libérer de mes empêchements et de m'émanciper de ce qui constituait un frein pour mon épanouissement personnel, relationnel et professionnel. C'est le choix de me mettre en chemin pour trouver de nouvelles voies de passage, encore là inexplorées, qui m'a permis de goûter à mon émancipation.

Comme je l'évoquais dans ma problématique, je constatais à cette époque qu'en situation de grandes fatigues, de transition, de stress ou encore d'incertitude, il m'arrivait de vivre des préoccupations d'ordre adaptatives et de sentir des états d'alerte dans mon corps comme ceux que j'avais connus durant mes jeunes années. Dans ces contextes, je sentais dans mon corps des états d'extrême vigilance, d'insécurité anxiogène qui se manifestaient souvent par des sentiments d'isolement, de méfiance et de doute. Je devenais alors difficilement capable de bien réfléchir, car j'avais le sentiment de perdre ma capacité de discernement. Il devenait alors compliqué pour moi de faire des choix éclairés ou de poser des gestes justes, agissant depuis la peur. Je me rendais compte que mes états internes avaient des effets indiscutables non seulement sur ma vie personnelle, mais aussi sur ma vie relationnelle et professionnelle.

D'évidence pour moi, la maîtrise en étude des pratiques psychosociales constituait une opportunité riche et privilégiée pour m'adresser à ces besoins criants pour moi. En effet, les

processus de recherche-formation préconisés dans ce programme visant non seulement la construction des connaissances, mais aussi le renouvellement des pratiques relationnelles et professionnelles, m'invitaient dans une transformation identitaire susceptible de me libérer de stratégies apprises dans mon histoire mais qui, aujourd'hui, ne me servaient plus. Je souhaitais également développer mes compétences pour apprendre à accompagner ce type de problème auprès d'autres personnes.

Je sortais d'une formation initiale en psychosociologie qui m'avait préparée aux enjeux des relations humaines alors que mon expérience professionnelle m'avait déjà initiée aux multiples défis auxquels devait faire face tout accompagnateur de changement. Je me suis donc impliquée dans ce processus de formation à la maîtrise comme une femme avertie, engagée à comprendre comment je m'étais construite identitairement dans le contexte qui était le mien. Mon exploration des questions identitaires et mon souci de me renouveler m'a aussitôt mise sur la piste des démarches réflexives et narratives. Or, j'ai réalisé assez tôt qu'étant une personne hypersensible, je pouvais me laisser envahir par des états émotionnels au point de brouiller mes capacités d'analyse réflexive. Ma stabilité émotionnelle était donc garante de ma capacité à réfléchir adéquatement les événements de ma vie. C'est pour cela que je suis partie d'un postulat de base qui posait le corps et la perception comme préalable à toute activité réflexive, dialogique et même porteuse de la justesse de mes actions.

J'avais déjà eu la chance d'être initiée à l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement dans ma formation au baccalauréat en psychosociologie. Je constatais d'une part, que la proximité à mon corps avait le pouvoir de calmer mes états d'agitations internes ou de débordements émotionnels. D'autre part, je voyais que le rapport au corps était éduicable par le biais des démarches d'éducation perceptive et attentionnelle. Je suis donc passée par cette voie pour accompagner ma quête de renouvellement et ainsi comprendre en quoi et comment un processus de recherche-formation par la médiation du corps sensible pouvait me permettre d'accompagner un chemin de renouvellement identitaire, relationnel et professionnel.



## LE CORPS SENSIBLE AU SERVICE DU RENOUVELLEMENT IDENTITAIRE

*Est-il possible de vivre dans une plus grande proximité avec soi ?*

Danis Bois, 2006

Dans le cadre de cette recherche j'ai voulu prendre au mot les questions que Danis Bois pose au tout début de son livre *Le Moi renouvelé* :

L'homme est-il disposé à rencontrer la part sensible de son être ? Est-il en mesure, à partir de cette rencontre, de modifier la conception du monde sur laquelle il fonde ses choix de vie ? Est-il prêt à changer la relation qu'il a à sa vie par un retour à son propre corps ? (Bois, 2006, p. 17)

Dans le cadre de cette maîtrise, je me suis donné les moyens de rencontrer la part sensible de mon être afin d'apprendre à vivre dans un rapport de plus en plus conscient avec mon corps. J'étais à l'affût de ce que cette proximité avec mon corps pouvait transformer dans mes manières d'être à moi, aux autres et au monde. Mon chapitre de récit de transformation témoigne avec éloquence de ce chemin qui m'a ramenée au cœur de ma chair et qui m'a révélée à ma capacité d'être sujet de ce que je sens, perçois, par rapport à ce que je pense, dis et fais dans ma vie personnelle, relationnelle et professionnelle.

Comme le dit si bien Bois (2006, p. 44), il y a renouvellement de la personne et de ses manières d'être au monde lorsque les quatre conditions suivantes sont réunies :

Que son corps soit habité par le mouvement interne, que sa conscience soit éveillée activement à percevoir ce mouvement interne, qu'elle ait accès à l'éprouvé issu du mouvement interne et enfin qu'elle accompagne pleinement le processus actif de transformation véhiculé par le mouvement interne.

C'est donc à travers cette médecine que je me suis appliquée à accompagner mon processus de renouvellement identitaire et de pratique. J'ai appris à prioriser en tout temps le rapport à mon intériorité corporelle par le biais de mes ancrages corporels et de mes appuis. Ce processus d'intériorisation corporelle me permettait de déplacer mon attention et me

sortait de l'agitation mentale pour retrouver une présence à moi-même, aux autres et aux événements qui demandaient mon attention C'est ainsi que je pouvais reconstituer un rapport à ma globalité pour reconquérir un sentiment de stabilité, de solidité et de sécurité.

### **LE RENOUVELLEMENT IDENTITAIRE AU SERVICE DU RENOUVELLEMENT DES PRATIQUES**

Le dernier chapitre de ce mémoire témoigne avec force de la pertinence de mes choix de démarche et de leur incidence sur mon renouvellement relationnel et professionnel. En effet, on voit bien que lorsque les repères corporels sont rétablis, que les compétences perceptives et attentionnelles sont acquises, il devient facile de retourner presque instantanément à l'intériorité corporelle en vue de regagner de la stabilité émotionnelle et de la clarté cognitive. Dans mon cas, ce chemin a eu un impact direct sur ma relation aux autres grâce à la construction d'une forme d'accordage empathique et d'un champ de présence nourri à partir d'un même fond perceptif. Ainsi, il devenait accessible pour moi de prendre des décisions éclairées et de me mettre en action de manière concertée et harmonieuse.

Cette recherche m'a permis de confirmer que le corps est le premier support d'une réflexion, d'un dialogue et d'une mise en action juste. Elle m'a permis d'apprendre à apprendre de mon expérience corporelle, introspective, réflexive et dialogique et de trouver des voies de passage pour me transformer identitairement. Il s'agit bien de cette mutation identitaire, c'est-à-dire ce changement de posture interne de confiance et de sécurité, qui a facilité ce chemin de renouvellement des pratiques relationnelles et professionnelles ainsi que de production de connaissances partageables.

## **LES LIMITES DE CETTE RECHERCHE ET QUELQUES PERSPECTIVES D'AVENIR**

Pour atteindre les objectifs de cette recherche, j'ai choisi de faire une recherche qualitative de type exploratoire, menée radicalement à la première personne. Cette recherche m'a permis de mettre en place des conditions susceptibles d'accompagner mon propre processus de renouvellement identitaire et de transformation de mes pratiques relationnelles et professionnelles. Si je suis convaincue de ma propre transformation et de son impact réel sur mon rapport aux autres et à mes pratiques professionnelles, j'aimerais approfondir cette investigation dans le cadre de mes prochaines recherches.

En effet, je souhaiterais explorer les différentes manières d'outiller les personnes, les équipes et les communautés que j'accompagne, à transformer leur rapport à leur corps en vue de répondre à leurs besoins dans leurs propres contextes. Je voudrais développer et évaluer une pratique d'éducation perceptive et attentionnelle susceptible d'outiller les différents acteurs qui évoluent dans nos milieux, à vivre dans une plus grande proximité avec eux-mêmes, dans des relations saines supportées par des actions justes et cohérentes productrices d'un réel pouvoir d'agir.

À quelles conditions relever ce défi est-il possible ?

La praticienne-chercheuse que je suis saura-t-elle mettre ses connaissances et ses compétences renouvelées au service des personnes, des organisations et des collectivités qu'elle accompagne ?

La chercheuse que je deviens saura-t-elle se mettre à l'école du corps et de l'autre pour déployer une pratique appuyée sur les lois de la vie telles qu'elles lui ont été révélées dans sa propre chair ?

Voilà quelques questions avec lesquelles je sors de cette démarche de recherche-formation par la médiation du corps sensible.

Il s'agit, sans l'ombre d'un doute, d'un long chemin porteur de promesses, de renouvellement et de connaissances qui ne fait que commencer.



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Argouarc'h, E. (2014). *De la corporéité à l'oralité - Un chemin créateur. Itinéraire heuristique d'une accompagnatrice somatique*. Mémoire de maîtrise à l'Université du Québec à Rimouski.
- Argyris, C. et Schön, D.A. (1974). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*, San Francisco : Jossey-Bass. Traduit en français (1999) par Heynemand, J. et Gagnon, D. sous le titre *Théorie et pratique professionnelle. Comment en accroître l'efficacité*, Montréal : Éditions Logiques.
- Argyris, C. et Schön, D.A. (1999) *Théorie et pratique professionnelle. Comment en accroître l'efficacité*, Montréal : Les Éditions Logiques.
- Argyris, C. et Schön, D.A. (2002). *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique*. Paris : De Boeck.
- Austry, D. (2009). « Le touchant touché dans la relation au Sensible ». Dans Bois, D., Josso, M.-C. et Humpich, M. (org), *Le sujet sensible et le renouvellement du moi*, Ivry: Point d'appui.
- Austry, D. et Berger, E. (2009). « Le chercheur du Sensible – Sa posture entre implication et distanciation ». Dans *2e colloque international francophone sur les méthodes qualitatives*.
- Barbier, J.-M. (Dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (2001). *Action et identité : enjeux de la recherche en formation*. Paris : INRP.
- Barbier, J. Y. (2004). « Situations de gestion, formes de complexité et explicitabilité des connaissances tacites. Les dimensions de la connaissance tacite. » Dans *Colloque International sur les méthodologies de la recherche*.
- Barbier, R. (1994). « Le journal d'itinérance. Paroles et pratiques sociales. » *La place de l'écriture dans le travail social revue de travail social PEPES*, n° 44, janvier-mars 1994.
- Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Paris : Éditions Anthropos, coll. Ethno-sociologie.

- Barbier, R. (1997). *L'approche transversale : l'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Édition Anthropos.
- Basset, L. (2010). *Aimer sans dévorer*. Paris : Éditions Albin Michel.
- Beck, D. E., et Cowan, C. (2006). *Spiral dynamics : mastering values, leardership, and change*. Malden : Blackwell Publishing.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelle. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Berger, E. (2006). *La somato-psychopédagogie. Ou comment se former à l'intelligence du corps*. Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'Appui.
- Berger, E. (2005). « Le corps sensible : quelle place dans la recherche en formation ? » Dans Revue internationale Université Paris 8. *Pratiques de formation/analyses*. n° 50, "Corps et formation", p. 51-64.
- Berger, E. (2009). *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes : Étude à partir du modèle somato-psychopédagogique*. Thèse de doctorat présenté à la faculté des Sciences de l'éducation, Université Paris 8.
- Berger, E., Austry, D. et Lieutaud, A. (2013). « Faire de la recherche avec et depuis son corps Sensible : dix ans de recherches en psychopédagogie perceptive. » Dans *Revue en ligne Réciprocité*, p. 7-25.
- Berger, E. et Bois, D. (2011). « Du Sensible au sens : un chemin d'autonomisation du sujet connaissant ». Dans *Chemins de formation au fil du temps*, n° 16, p. 117-124.
- Berger, P. et Luckmann T. (1986). *La construction sociale de la réalité* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Bertrand, I. (2010). *Accompagnement en somato-psychopédagogie et renouvellement du rapport à soi*. Mémoire en psychopédagogie perceptive présenté à la faculté des Sciences humaines et sociales, Université Fernando Pessoa.
- Bertrand, P. (2005). *La conversion du regard*. Montréal : Éditions Liber.
- Bion, W. R. (2002). *Recherches sur les petits groupes* (9<sup>e</sup> édition, 1<sup>re</sup> édition en 1965), Paris : PUF.
- Block, P. (2008). *Community : The structure of belonging*. San Francisco : Berrett Koehler Publishers Inc.

- Block, P. (2011). *Flawless consulting : A guide to getting your expertise used* (3<sup>e</sup> éd.). San Francisco : Pfeiffer.
- Bobin, C. (1999). *La plus que vive*. Paris : Éditions Gallimard.
- Bois, D. (2001). *Le Sensible et le Mouvement*. Paris : Point d'Appui.
- Bois, D. (2006). *Le moi renouvelé, introduction à la somato-psychopédagogie*. Paris : Point d'Appui.
- Bois, D. (2007). *Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte - Vers un accompagnement perceptivocognitif à médiation du corps sensible*. Thèse de doctorat européen, Université de Séville, sous la direction d'Antonio Morales et d'Isabel Lopes Gorriz.
- Bois, D. (2013). « L'homme, autrui de lui-même, cheminer vers soi, c'est cheminer vers autrui. ». Dans Rugira, J-M., Bois, D., Gauthier, J-P., et Humpich, M. (dir). *Identité, altérité et réciprocité : articulation au coeur des actions d'accompagnement et de formation*. Québec : Éditions Ibuntu.
- Bois, D. et Austry, D. (2007). « Vers l'émergence du paradigme du Sensible », Dans *Réciprocités n° 1*, p.6-22. Ivry-sur-Seine : Point d'Appui.
- Bois, D. et Berger, E. (1989). *La vie entre les mains*. Paris : Guy. Trédaniel éditeur.
- Bois, D. et Berger, E. (1990). *Fasciathérapie : une thérapie manuelle de la profondeur*. Paris : Guy Trédaniel éditeur.
- Bois, D. et Bourhis, H. (2010). « La mobilisation introspective du sensible, un mode opératoire visant l'enrichissement perceptif, la saisie et la mise en sens de la subjectivité corporelle. » Dans *Réciprocités n° 4*, p.6-22 : Ivry : Point d'Appui.
- Bois, D., Josso, M. C., Humpich, M. (dir.), (2009). *Sujet sensible et renouvellement du moi, les apports de la fasciathérapie et de la somato-psychopédagogie*. Ivry : Point d'Appui.
- Bois, D. et Humpich, M. (2009). *Vers l'accomplissement de l'être humain : soin, croissance et formation*. Ouvrage collectif. Ivry-sur-Seine : Point d'Appui.
- Bois, D., et Rugira, J. M. (2006). « La relation au corps, une valeur ajoutée au courant d'histoire de vie en formation. » Dans *Publications des Chercheurs du CERAP, Université Moderne de Lisbonne*.

- Boucher, L. P. et L'Hostie, M. (1997). « Un cadre organisationnel pour la mise en place d'un perfectionnement favorable. » Dans *Le développement professionnel continu en éducation : nouvelles pratiques*, n° 103.
- Bourassa, B., Serre, F., et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec : PUQ.
- Bourgeault, G. (2002). « Et s'il fallait faire le deuil des finalités : Pour un débat permanent sur les visées en matière d'éducation et de formation ». Dans Gohier, C. (dir.). *Enseigner et libérer : les finalités de l'éducation*. Québec : Éditions Presses de l'Université Laval.
- Bourhis, H. (2011). « De l'intelligence du corps à l'esquisse d'une théorie de l'intelligence sensorielle. » Dans *Réciprocités* n° 5 : Ivry-sur-Seine : Point d'Appui.
- Bourhis, H. (2012). *Toucher manuel de relation sur le mode du Sensible et intelligence sensorielle. Recherche qualitative auprès d'une population de somato-psychopédagogues*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Paris 8, sous la direction Jean-Louis Le Grand.
- Brown, J. (2010). *The world café : Shaping our futures through conversations that matter*. ReadHowYouWant. com.
- Brown, J., Isaacs, D., et Community, W. C. (2005). *The world café : Shaping our futures through conversations that matter*. San Francisco : Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Buber, M. (1970). *Je et Tu*. Paris : Aubier Montaigne.
- Burrick, D. (2010). « Vécu de l'ascension sociale de jeunes adultes. Cheminement épistémologique et méthodologique d'une étude. » Dans *Recherches qualitatives*, 29(2), p. 28-56.
- Camilleri, C. (1990). « Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie. » Dans C. Camilleri, J. Kastersztein, E.M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Léonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires*. Paris : Presses universitaires de France, p. 85-107.
- Camilleri, C. (1997). « Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie. » Dans C. Camilleri, J. Kastersztein, E.M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Léonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires*. Presses universitaires de France, p. 85-110.



- Cazemajou, A. (2013). « Les Consignes comme Embrayeurs d'Action et de Perception en Cours de yoga/danse contemporaine. » Dans *Staps*, n° 4, p. 61-74.
- Chabreuil, F., et Chabreuil, P. (2008). *La spirale dynamique : Comprendre comment les hommes s'organisent et pourquoi ils changent*. Paris : InterEditions.
- Chalier, C. (2011). *Le désir de conversion*. Paris : Édition Seuil.
- Collerette, P., Delisle, G., et Perron, R. (1997) *Le changement organisationnel. Théorie et pratique*. Québec : Presse universitaire du Québec.
- Courraud, C. (2007). *Toucher psychotonique et relation d'aide. L'Accompagnement de la personne dans le cadre de la kinésithérapie et de la fasciathérapie*. Mémoire de maestro en psychopédagogie perceptive, Université moderne de Lisbonne.
- Courraud, C. (2015). *Fasciathérapie et identité professionnelle. Étude des reconfigurations identitaires d'une population de kinésithérapeutes pratiquant la fasciathérapie*. Thèse de doctorat en Psychopédagogie perceptive. Universidade Fernando Pessoa, sous la direction Danis Bois.
- Courraud-Bourhis, H. (2005). *Biomécanique sensorielle et biorythmie*. Paris : Point d'appui.
- Courtois, B., et Pineau, G. (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle. Délégation à la formation professionnelle.
- Cousin, V. (2016). *L'approche somato-pédagogique de l'accompagnement. Conditions d'émergence, repères épistémologiques, cohérence théorique et pratique*. Mestrado en Psychopédagogie Perceptive, Université Fernando Pessoa.
- Craig, P. E. (1978). *The heart of the teacher, a heuristic study of the inner world of teaching. Doctoral dissertation at boston university of graduate school of education*. (chapitre méthodologique traduit par Ali Haramain).
- Craig, P. E. (1988). *La méthode heuristique : une approche passionnée de la recherche en science humaine*. Traduction du chapitre consacré à la méthodologie tirée de la thèse doctorale de l'auteur intitulé « *The heart of the teacher : a heuristic study of the inner world of teaching* » Boston University Graduate school of Education, 1978. Traduit par A.Haramain.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Vivre, la psychologie du bonheur*. Paris : Robert Laffont.

- D. Ludema, J., Whitney, D., J. Mohr, B., et J. Griffin, T. (2003). *The appreciative inquiry summit*. San Francisco : Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- Depraz, N. (2006). *Comprendre la phénoménologie : Une pratique concrète*. Paris : Éditions Armand Colin.
- Depraz, N. (2012a). *Attention et vigilance. À la croisée de la phénoménologie et des sciences cognitives*. Paris : Éditions Épiméthée. Essais philosophiques. Collection fondée par Jean Hyppolite et dirigée par Jean-Luc Marion.
- Depraz, N. (2012b). « La crise de l'humanité européenne et la philosophie » Collection dirigée par Laurence Hansen-Løve. Edition numérique : Pierre Hidalgo La Gaya Scienza.
- Depraz, N., Vermersch, P., et Varela, F. J. (2000). « La réduction à l'épreuve de l'expérience. » Dans *Études phénoménologiques* (p. 31-32, 165-184). Bruxelles : OUSIA.
- Desmarais, D. et Pilon, J.-M. (1996). *Pratiques des histoires de vie : au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*. Montréal, Paris : L'Harmattan.
- Devoghel, B. (2011). *Enseigner la gymnastique sensorielle en terrain atypique*. Mestrado en Psychopédagogie perceptive, présenté à la faculté des Sciences humaines et sociales, Université Fernando Pessoa.
- Dilthey, W. (1947). « Œuvre, vol. III. » Dans *L'édification du monde historique*. Paris : Édition du Cerf.
- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Nouvelle édition revue et augmentée. 1<sup>re</sup> édition (1990). Paris, Montréal : L'Harmattan.
- Dorion, H. (2014). *Recommencements*. Québec : Édition Druide.
- Dubar, C. (1991). *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (1992). « Formes identitaires et socialisation professionnelle. » Dans *Revue française de sociologie*, 33(4), p. 505-529.
- Dubar, C. (1996). « Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité. » Dans *Éducation permanente*, 128, p. 37-44

- Dubar, C. (1998). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presse universitaire de France.
- Dubar, C. (2003). « Se construire une identité. » Dans *Sciences Humaines, hors-série, 40*, p. 44-45.
- Dubé, C. et Tessier, R. (2001). *Une profession aux multiples visages : histoire québécoise du mouvement des relations humaines et de la psychosociologie*. Montréal : Les créations Avatar enr.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Eschaliér, I. (2009). *La gymnastique sensorielle pour tous*. France : Édition Guy Trédaniel.
- Faingold, N. (2006). « Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire. » Dans *De l'explicitation des pratiques professionnelles au décryptage du sens*, 40.
- Faingold, N. (2013). « Accompagner l'émotion : explicitation, décryptage du sens et parties de soi. » Dans *Expliciter GREX*, n° 100, novembre.
- Faingold, N. (2014). « Le moment et le geste comme voies d'accès au sens, entretien d'explicitation, entretien de décryptage ». Dans *Présences*, n° 6, p.1-25.
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoires de vie, la méthode bibliographique en sciences sociales*. Paris : Librairie des Méridiens.
- Fortin, A (1973). « La formation en laboratoire : une approche pédagogique. » Dans Tessier, R. et Tellier Y. (1973) *Changement planifié et développement des organisations. Théorie et pratique*. Presse universitaire du Québec, p. 363-382.
- Fortin, A. (1992). « Groupes restreints et apprentissage existentiel. Les divers visages de la méthode de laboratoire. » Dans Tessier, R. Et Tellier Y. (1973) *Changement planifié et développement des organisations. Méthodes d'intervention, consultation et formation. Tome 7*, Presse universitaire du Québec, p. 135-157.
- Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet : Cours au collège de France (1981-1982)*. Paris : Gallimard/Seuil.

- Frankl, Dr. V. E. (2013). *Découvrir un sens à sa vie avec la logothérapie*. Traduction de: Man's search for meaning. 1<sup>re</sup> édition: Viktor E. Frankl, 1959. Éditions de l'Homme, division du Groupe Sogides inc., filiale de Québecor Média inc. pour la traduction française (éditions précédentes : 1988, 1993, 2006, 2012) Montréal.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New-York, NJ : Continuum.
- Gaignon, C. (2006). *De la relation d'aide à la relation d'être. La réciprocité transformatrice*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Galvani, P. (1991). *Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formateurs*. Lyon : Chronique sociale.
- Galvani, P. (2003). *L'autoformation par la recherche dans la maîtrise en étude des pratiques psychosociales*, Université du Québec à Rimouski.
- Galvani, P. (2004). « L'exploration des moments intenses et du sens personnel des pratiques professionnelles ». Dans *Interactions*, vol. 8, n° 2., p. 95-121.
- Galvani, P. (2006). « L'exploration des moments d'autoformation : prise de conscience réflexive et compréhension dialogique. » Dans *Éducation Permanente : L'autoformation actualité et perspectives*, 168, p. 59-73.
- Gaulejac (de), V. (2009). *Qui est « je » ?* Paris : Éditions du Seuil.
- Gaulejac (de), V. (1999). *L'histoire en héritage*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Gauthier, J.P. (2015). *La conversion au contact du corps sensible : une recherche heuristique*. Thèse de doctorat en Psychopédagogie Perceptive, présenté à la faculté des Sciences humaines et sociales, Université Fernando Pessoa.
- Geay, A. (1985). *De l'entreprise à l'école : la formation des apprentis*, Maurecourt : Éditions universitaires UMFREO.
- Gélinas, A. (2004). « Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques. » Dans *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, p. 31-45.
- Germain, C. 1997. « Les paradigmes de recherche en éducation : Remarques d'ordre épistémologique. » Dans L. Duquette, M. Jezak, D. Renié et R. Courchène (Dir.), *Méthodologies de recherches empiriques en langues secondes étrangères : nouvelles perspectives* (p. 2-6). Ottawa : Université d'Ottawa. Faculté des Arts. Centre de recherche en enseignement et apprentissage des langues.

- Giddens, A. (2007). *Le nouveau modèle européen*. Paris : Hachette Littératures.
- Gimonet, J.-C. (1984). *Alternance et relations humaines*. Maurecourt : Éditions universitaires UMFREO.
- Gohier, C. 1997. « Éthique et déontologie : L'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés ». Dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G. A. Legault (Dir.), *Les défis éthiques en éducation*., p. 191-205. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Goyette, G. et Hébert-Lessard, M. (2014). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Québec : Presse universitaire du Québec.
- Grof, S. (1989). « Les nouvelles dimensions de la conscience » (The Adventure of Self-Discovery : Dimensions of Consciousness and New Perspectives). Dans *Psychotherapy*, (1987). Monaco : Éditions du Rocher.
- Grof, S. (1990). *Psychologie transpersonnelle*. Monaco : Édition du rocher.
- Grossman, E. (2017) *Éloge de l'hypersensible*. Paris : Éditions de Minuit.
- Guillet, D., Lescarbeau, R. et Payette, M. (1997). « La psychologie des relations humaines et la pratique du développement organisationnel. » Dans *Interactions*, Vol. 1, n° 1, p. 29-46.
- Hadot, P. (1995). *Qu'est-ce que la philosophie antique ?* Paris : Gallimard.
- Hadot, P. (2001). *La philosophie comme manière de vivre*. Paris : Albin Michel.
- Hadot, P. (2002). *Exercices spirituels et philosophie antique*. Paris : Albin Michel.
- Haissat, S. (2006). « La notion d'identité personnelle en sociologie. Analyse de la construction identitaire à partir du processus d'engagement. » Dans *Revue pluridisciplinaire en sciences de l'homme et de la société*, n° 3, p. 126-134.
- Herrero, L. (2006). *Viral Change : The alternative to slow, painful and unsuccessful management of change in organisations* (2<sup>e</sup> éd.). United Kingdom : Meetingminds.
- Holman, P. (2007). *Engaging emergence : Turning upheaval into opportunity*. San Francisco : Berrett- Koehler Publishers.

- Humpich, M. (2003). « Accompagnement et stratégies d'attention aux mouvements ». Présenté au congrès *L'accompagnement et ses paradoxes - Questions aux praticiens et aux politiques*, sous l'égide de l'Université François-Rabelais de Tours et de l'Université Catholique de l'Ouest, Abbaye de Fontevraud, France.
- Humpich, M. et Bois, D. (2007). « Pour une approche de la dimension somato-sensible en recherche qualitative ». Dans *Recherches qualitatives*, p. 461-489.
- Humpich, M. et Rugira, J.-M. (2013). « Avant-propos. » Dans *Identité, altérité et réciprocité : articulation au cœur des actions d'accompagnement et de formation*, Bois D., Gauthier J.-P., Humpich M. et Rugira J.-M. (dir.), p. 7-23. Rimouski : Éditions Ibuntu.
- Hunter, D. (2007). *The art of facilitation : the essentials for leading great meetings and creating group synergy*. San Francisco : Jossey-Bass.
- James, W. (1902). *Les formes multiples de l'expérience religieuse* [« The Varieties of Religious Experience : A Study in Human Nature »] (trad. de l'anglais).
- Josso, M.-C. (1991). *Cheminer vers soi*. (Coll. Essais). Lausanne : Éditions l'Age d'Homme.
- Josso, M.-C., Bausch, H., Dominicé, P. & Finger, M. (1990). Les formateurs d'adultes et leur formation (Cahier de la Section des Sciences de l'Éducation, n° 58). Genève : Université de Genève.
- Josso, M.-C., et Schmutz-Brun, C. (2002). « La co-construction de savoirs singulier-pluriel à partir du travail d'écriture et d'interprétation des récits de vie. Variations à deux voix. » Dans *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, p. 165-184. Paris : De Boeck Supérieur.
- Jung, C. G. (1968). *L'homme et ses symboles*. Paris : Éditions Laurier.
- Zajc, L. S., et Karsenti, T. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Québec : Éditions du CRP.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Paris : Nathan.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Kaufmann, J.-C. (2008). *Quand Je est un autre. Pourquoi et comment ça change en nous*. Paris : Armand Colin.

- Kegan, R. et Laskow Lahey, L. (2009). *Immunity to change : How to overcome it and unlock the potential in yourself and your organization*. Boston : Harvard Business School Publishing.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- Larrosa, J. (1998). *Apprendre et être : Langage, littérature et expérience de formation*. Paris : E.S.F. Éditeur.
- Leblanc, J. (2005) « L'accompagnement pour le développement d'une compétence relationnelle de coopération. » Chap. 5. Dans Landry C. et Pilon, J.-M. (Dir.) [2005] *Formation des adultes aux cycles supérieurs. Quête de savoirs, de compétences ou de sens ?* Québec : Presse universitaire du Québec.
- Le Bossé, Y. (2003). « De l'habilitation au pouvoir d'agir : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment ». Dans *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), p. 30-51.
- Le Bossé, Y. (2012). *Sortir de l'impuissance. Invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités*. Québec : Éditions Ardis.
- Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétences, les réponses à 100 questions*. 7e édition. Paris : Édition Eyrolles.
- Legault, M. (2004a). « La symbolique en analyse de pratique : La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée. » Dans *Expliciter*, n° 55, p. 31-38.
- Legault, M. (2004b). « La symbolique en analyse de pratique (intermède) : Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi. » Dans *Expliciter*, n° 57, p. 47-52.
- Legault, M. (2006). « La symbolique en analyse de pratique : Pour une pratique de la présence au vécu de l'action et au vécu de la réflexion » (2e partie). Dans *Expliciter*, n° 64, p.1-7.
- Legault, M. (2003). « La symbolique en analyse de pratique. » Dans *Expliciter*, n° 52, p.1-13.
- Legault, M. et Paré, A. (1995). « Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles. » Dans *Cahiers de la recherche en Éducation*, 2 (1), p.123-164.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). (1<sup>re</sup> éd. 1986). Montréal : Guérin.

- Léger, D. et Rugira, J.-M. (2012). « Former et prendre soin dans les métiers d'accompagnement. Pour une pratique de veille au croisement du somatique, du praxéologique et du biographique. » Dans Dupuis, P.-A. (Dir.), *Transverse : éducation et culture. Soin et formation*, (2), p.63-82.
- Léger, D. et Rugira, J.-M. (2015). « La formation aux métiers d'accompagnement : pour un développement de la sensibilité et de l'agir éthique. » Dans St-Vincent, L.-A. (Dir.). *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation. Formation initiale et continue*, p. 63-82. Québec : Presse universitaire du Québec.
- Lejeune, M. (2005). *La transmission des savoirs tacites en milieu de travail : le rôle de la communauté de pratique, du climat organisationnel et de la forme de l'organisation*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures. Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation, Université de Montréal.
- Leloup, J.-Y. (2002). *Un art de l'attention*. (1<sup>re</sup> éd. 2000). France : Éditions Albin Michel (Spiritualités).
- Lernout N. (2005). « Comment utiliser le phénomène d'isomorphisme entre le système familial et le système des intervenants lors d'un placement en institution pour favoriser le changement sollicité ? », Dans *Thérapie familiale*, Genève, Vol.26, n° 2, p. 197-212.
- Levinas, E. (1982). *Éthique et infini*. Librairie Arthème Fayard et Radio France.
- Lewin, K. (1947). "Frontiers of Group Dynamics: Concept, method and reality in social science, social equilibria, and social change." Dans *Human Relations*, n° 1, p. 5-41.
- Lewin, K. (1965). « Décisions de groupe et changement social. » A. Levy (sous la direction de), *Psychologie sociale. Textes fondamentaux anglais et américains*. Paris : Dunod.
- L'Hotellier, A. (1995). « Action, praxéologie et autoformation. » Dans *Éducation permanente*, 122, p. 233-243.
- L'Hotellier, A. (2000). « L'acte de tenir conseil. » Dans *L'orientation scolaire et professionnelle*. 29 (1), p. 27-48.
- L'Hotellier, A. (2003). « L'accompagnement : tenir conseil. » Dans *L'accompagnement et la dynamique individu-étude-travail*, Revue Carrièreologie, 9 (1-2), p. 25-65.
- L'Hotellier, A. et St-Arnaud, Y. (1994). « Pour une démarche praxéologique. » Dans *Nouvelles pratiques sociales*, 7 (2), p. 93-109.



- Lipianksy, E.M (1990). « Identité subjective et interaction. » Dans C. Camilleri, J. Kastersztejn, E.M. Lipianksy, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires*, p. 173-211. Paris : Presse universitaire de France.
- Magruder Watkins, J., et J. Mohr, B. (2001). *Appreciative inquiry : Change at the speed of imagination*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Mahy, I., et Carle, P. (2012). *Théorie U : Changement émergent et innovation : Modèles, applications et critique*. Québec : Presse universitaire du Québec.
- Maisonneuve, J., (2011) *La Dynamique des groupes* (16<sup>e</sup> édition mise à jour) (1<sup>re</sup> éd. 1968). Coll. Que sais-je ? Paris : Presse universitaire de France.
- Maletto, M. (2010). *La communication organisationnelle, comment mobiliser le personnel et augmenter la performance de l'entreprise*. Montréal : Éditions Maletto.
- Maletto, M. (2011a). *La gestion du changement, comment faire adhérer le personnel*. (2009, Éditions Saint-Martin), 2<sup>e</sup> éd. Montréal : Éditions Maletto.
- Maletto, M. (2011b). *La gestion de soi : comment être et devenir*. Montréal : Éditions Maletto.
- Maletto, M. (2012). *Les équipes de haute performance, comment consolider son équipe de travail*. Montréal : Éditions Maletto.
- Maletto, M. (2015). *L'entreprise du 3<sup>e</sup> millénaire, comment devenir un transformatologue*. Montréal : Éditions Maletto.
- Mandeville, L. (2001). « Apprendre par l'expérience : un modèle de formation continue. » Dans D. Raymond (dir.), *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel* p. 151-164. Sherbrooke : CRP.
- Marchand, H. (2010). « Le point d'appui manuel en fasciathérapie : outil d'évaluation et de normalisation. » Dans *Mains Libres*, 7, Luxembourg : Éditions Sàrl.
- Maslow, A. H. (1972). *Vers une psychologie de l'être*. Paris : Fayard.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adults Learning*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience. Une voie vers l'autoformation*. Lyon : Édition de la Chronique sociale.

- Misrahi, R. (2016). *Les voies de l'accomplissement*. Paris : Édition Encre marine.
- Morais, S., (2012). *L'artistique comme pratique de soi en formation : une approche phénoménologique*. Thèse de doctorat, Université Paris 13, Paris, France.
- Morais, S. (2013). « Le chemin de la phénoménologie : une méthode vécue comme une expérience de chercheur. » Dans *Recherches Qualitatives*, n° 15, p. 497-511.
- Moustakas, C. E. (1968). *Individuality and encounter*. Cambridge, MA: Howard A. Doyle.
- Moustakas, C. E. (1990). *Heuristic research: Design, methodology, and applications*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Mucchielli, R., (2015). *La Dynamique des groupes. Processus d'influence et de changement dans la vie affective des groupes* (23<sup>e</sup> édition) (1<sup>re</sup> édition en 1967). Paris : ESF éditeur.
- Noël, A. (2000). *La gymnastique sensorielle selon la méthode Danis Bois, un nouveau regard sur le mouvement*. Ivry-sur-Seine : Point d'Appui.
- Noël, A. (2009). *La relation transformatrice vers une éthique de l'accompagnement sensible*. Mémoire de maîtrise en étude des pratiques psychosociales, Université du Québec à Rimouski.
- Owen, H. (2008). *Open space technology : A user's guide* (éd. 3e). San Francisco : Berret Koehler Publishers, Inc.
- Pagès, J. (2014). *Le coaching collectif avec la méthode Appreciative Inquiry : Conduire le changement en s'appuyant sur les réussites*. (2<sup>e</sup> éd.) Paris : Eyrolles.
- Paillé, P. (1997). « La recherche qualitative... sans gêne et sans regrets ». Dans *Recherche en soins infirmiers*. France, 50, p. 60-64.
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2<sup>e</sup> éd.). (1<sup>re</sup> éd. 2003). Paris : Armand Colin.
- Patocka, J. (1990). *Liberté et sacrifice, écrits politiques*. Traduction Erika Abrams. Grenoble : Éditions Jérôme Million, « Krisis ».

- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Payette, A. et Champagne, C. (2010). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec : Presse universitaire du Québec.
- Perez-Roux, T. (2011). « Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. » Dans *Recherches en Education*, n° 11, p. 39-54.
- Perrenoud, P. (1998). « De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive. » *Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (repris dans Perrenoud, Ph. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique. Paris : ESF, 2001).*
- Perrenoud, P. (2001). « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. » Dans *Cahiers pédagogiques*, 390, p. 42-45.
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive. Dans le métier d'enseignant* (6<sup>e</sup> éd.). Paris : ESF éditeur (1<sup>re</sup> éd. 2001).
- Pilon, J.-M. (2001). « Maîtrise en étude des pratiques psychosociales ». Dans *Rimouski : Université du Québec à Rimouski*.
- Pilon, J.-M. (2003). « Les relations humaines à l'Université du Québec à Rimouski. » Dans *Interactions*, 7 (1), p. 20-26.
- Pilon, J.-M. (2004). « Une formation universitaire d'orientation praxéologique : démarche de développement professionnel et de transformation personnelle ». Dans *Interactions*, n° 8 (2), p. 73-93.
- Pilon, J.-M. (2005). « L'accompagnement d'une recherche praxéologique de type science action » Dans Landry, C. et Pilon, J.M., *Formation des adultes aux cycles supérieurs, quête de savoirs, de compétences ou de sens ?* Ste-Foy : Presse universitaire du Québec, p. 69-99.
- Pilon, J.-M. et al. (2001). *Document de présentation du projet de Maîtrise en étude des pratiques psychosociales*. Université du Québec à Rimouski.
- Pineau, G. et Legrand, J.-L. (1993). *Les Histoires de Vie*. (Coll. Que sais-je ?) Paris : Presse universitaire de France.
- Pineau, G., et Michèle, M. (1983). *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie*. Paris : EDILIG.

- Pishva, Y. (2010). L'approche réflexive dans une formation de formateurs à l'intercompréhension. *Synergies Europe*, (5), p. 151-162.
- Polanyi, M. (1959). *The study of man*. Chicago : University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1969). *Knowing and being*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Rapin, M. (2012). *Introspection sensorielle : émergence et devenir du sens : un itinéraire d'auto-accompagnement*. Mémoire de maîtrise en étude des pratiques psychosociales. Université du Québec à Rimouski.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit, Tome 1, 2 et 3*. Paris : Édition du seuil.
- Rocher, G. (1968). *Introduction à la sociologie générale*, Montréal : Éditions HMH, vol. 1.
- Rogers, C.R. (1970). *Le développement de la personne* (Trad. par E. L. Herbert). Paris : Dunod.
- Rondeau, K. (2014). *Modélisation de l'expérience du travail de nature identitaire d'enseignantes en contexte de formation expérientielle continue à la maîtrise renouvelée en enseignement au préscolaire et au primaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke.
- Rugira, J.-M. (2000a). « Pouvoirs procréateurs de l'histoire de vie : entre la crise et l'écrit. » Dans Josso, M.-C. (Dir.). *La formation au cœur des récits de vie : expériences et savoirs universitaires*, coll. Histoire de vie et formation, p. 47-74. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Rugira, J.-M. (2000b). « L'éducation comme lieu d'émergence de sujets éthiques. » Dans Rousseau, R., Landry, C. et Isabel, B. (Dir.), *Éducation, recherche et considérations éthiques*, p. 187-198. Monographie, n° 48. Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski.
- Rugira, J.-M. (2004). *La souffrance comme expérience trans-formatrice. Récit autobiographique d'inspiration phénoménologico-herméneutique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Rimouski.
- Rugira, J.-M. (2008). « La relation au corps, une voie pour apprendre à comprendre et à se comprendre : Pour une approche perceptive de l'accompagnement. » Dans *Collection du CIRP*, n° 3, p. 122-143.
- Récupéré de : <http://www.cirp.uqam.ca/documents%20pdf/Collection%20vol.%203/7-Jeanne-Marie%20Rugira.pdf>

- Rugira, J.-M. (2009). « La relation créatrice : une pierre angulaire dans l'accompagnement du sujet sensible en marche vers son accomplissement. » Dans Bois D. et Humpich M. (dir.). *Vers l'accomplissement de l'être humain : soin, croissance et formation*, p. 247-284. Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'Appui.
- Rugira, J.-M., (2013) « Rapport au corps et renouvellement du rapport au lien, au soin et à la formation dans les métiers d'accompagnement. » Dans Rugira, J.-M., Bois, D., Gauthier, J.-P., et Humpich, M. (Dir.), *Identité, altérité et réciprocité : articulation au cœur des actions d'accompagnement et de formation*, p. 205-229. Québec : Éditions Ibuntu.
- Rugira, J.-M. (2016a). « L'écriture autobiographique : Une voie pour apprendre la co-construction des savoirs d'expérience dans la formation à la recherche en étude des pratiques psychosociales. » Dans Galvani, P. (coord.), *Démarches de recherche réflexive en étude des pratiques psychosociales : méthodes de recherche de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales*. Rimouski : UQAR Comité de programme de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales, recueil de textes méthodologiques. (Texte accepté - livre en cours d'édition)
- Rugira, J.-M. (2016b). « Créer une communauté accueillante, apprenante et dialoguante : Quelques considérations pédagogiques et paradigmatiques au cœur de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales. » Dans Galvani, P. (coord.), *Démarches de recherche réflexive en étude des pratiques psychosociales : méthodes de recherche de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales*. Rimouski : UQAR Comité de programme de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales, recueil de textes méthodologiques. (Texte accepté - livre en cours d'édition)
- Rugira, J.-M. et Bois, D. (2005). « La relation au corps, une valeur ajoutée au courant d'histoire de vie en formation. » Dans M. Da Conceição Passegi (Dir.), *Tendências da pesquisa (auto) biográfica*. EDUFN-PAULUS (CIPAI)
- Rugira, J.-M. et Bergeron, P. (2010). *L'émergence d'une communauté de praticiens engagés dans une approche réflexive et dialogique : Une expérience innovante en pédagogie universitaire*. Communication réalisée dans le cadre du Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Rabat (MAROC), du 17 au 21 mai 2010. Publié dans les actes de ce colloque.
- Rugira, J.-M., et Galvani, P. (2002). « Du croisement interculturel à l'accompagnement transculturel en formation. » Dans *Education permanente*, (153), p. 264-265.
- Rugira, J.-M., Gauthier, J.-P., Lapointe, S. et Léger, D. (2008). « La relation au corps sensible : Une voie de renouvellement en pratiques psychosociales. » Dans Bois, D., Josso, M.-C. et Humpich, M. (dir.), *Sujet sensible et renouvellement du moi*.

*Les apports de la fasciathérapie et de la somato- psychopédagogie*, p. 272-299. Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'Appui.

Rugira, J.-M. et Humpich, M. (2013) « Introduction » Dans Rugira, J.-M., Bois, D., Gauthier, J.-P., et Humpich, M. (dir). *Identité, altérité et réciprocité : articulation au coeur des actions d'accompagnement et de formation* Québec : Éditions Ibuntu.

Rugira, J.-M. et Léger, D. (2009). « L'éducation à la sensibilité éthique : un pont entre immanence et compétence. » Dans F. Jutras et C. Gohier, (Dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, p. 93-114. Québec : Presse universitaire du Québec.

Rugira, J.-M. et Léger, D., (2015). « La formation aux métiers d'accompagnement : pour un développement de la sensibilité et de l'agir éthique. » Dans L.-A. St-Vincent (Dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation. Formation initiale et continue*, p.63-82. Québec : Presse universitaire du Québec.

Saint-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Presse universitaire de Montréal.

Saint-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté. Compétences pour intervenir en relations humaines*. Montréal : Édition Gaëtan Morin.

Saint-Arnaud, Y. (2001). « La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme. » Dans *Recherche et Formation*, 36(1), p. 17-27.

Saint-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*. (2<sup>e</sup> éd. revue et augmentée) Montréal : Presse universitaire du Québec.

Saint-Arnaud, Y., Lescarbeau, R. et Payette, A. (2003). *Profession consultant* (4<sup>e</sup> éd.). Montréal : Édition Gaëtan Morin.

Sartre, J.-P. (1938). *La nausée*. Paris : Éditions Gallimard, 2010.

Sartre, J.-P. (1943). *L'être et le néant*. Mesnil-sur-l'Estrée : Éditions Gallimard, 2010.

Sartre, J.-P. (1947). *Situation*. Paris : Éditions Gallimard, 2010.

Scharmer, O. (2012). *Théorie U : Diriger à partir du futur émergent*. Paris : Edition Broché.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Traduit par Heynemand, J. et Gagnon, D. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Schreiber, F. (2011). *L'accompagnement verbal en gymnastique sensorielle*, Mestrado en psychopédagogie perceptive présenté à la faculté des Sciences humaines et sociales, Université Fernando Pessoa.
- Senge, P. (2000). *La cinquième discipline. – Le guide de terrain : Stratégies et outils pour construire une organisation apprenante*. Paris : Eyrolles.
- Singer, C. (2001). *Où cours-tu? Ne sais-tu pas que le ciel est en toi?* Paris : Éditions Albin Michel.
- Tap, P. (1980). *Identité individuelle et personnalisation*. Toulouse : Privat.
- Tessier, R. et Tellier, R. (1992), *Changement planifié et développement des organisations*, Québec : Presse universitaire du Québec.
- Tillich, P. (1967). *Le courage d'être*. (2<sup>e</sup> éd). Bruxelles : Casterman.
- Touraine, A. (1995). *La formation du sujet. Penser le sujet. Autour d'Alain Touraine*. Paris : Fayard.
- Van Manen, M. (1984). « Doing » Dans *Phenomenological research and writing : an introduction*, Monographie no. 7, Department of secondary Education, Faculty of Education, University of Alberta : Publication services.
- Vermersch, P. (1999). « Pour une psychologie phénoménologique. » Dans *Psychologie française*, 44 (1), p. 7- 18.
- Vermersch, P. (2001). « Psychophénoménologie de la réduction. » Dans *Expliciter*, 42, p. 1-19.
- Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation* (8<sup>e</sup> édition). Paris : ESF.
- Weil, S. (1942). *Le Bruit du temps*, lettre à Joë Bousquet, le 13 avril 1942.
- Weisbord, M. et Janoff, S. (2007). *Dont' just do something, stand there! Ten principales for leading meetings that matter*. Oakland : Berret-Koehler Publishers, Inc.
- Wheatley, M. et Frieze D. (2011). *Walk out walk on : A learning journey into communities saring to live the future now*. San Francisco : Berrett-Koehler Publishers, Inc.

- Whitney, D., Cooperrider, D., Trosten-Bloom, A., et S. Kaplin, B. (2002). *Encyclopedia of positive questions: Using appreciative inquiry to bring out the best in your organization*. Euclid: Lakeshore Communications.
- Whitney, D. et Trosten-Bloom, A. (2003). *The Power of Appreciative Inquiry : A Pratical Guide to Positive Change* (éd. 2e). San Francisco : Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Wilber, K. (1997). *Une brève histoire de tout*. Boucherville : Éditions de Mortagne.
- Wulf, C. (2005). « Rituels. Performativité et dynamique des pratiques sociales ». Dans *Revue Hermès 4*. Université libre de Berlin.



### Ressources en ligne :

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL). *Le renouvellement*. Consulté en ligne, le 21 mai 2016 : <http://www.cnrtl.fr/definition/renouvellement>

Faber, M-C et Rugira, J.-M. (2015). « Phénoménologie du corps et du lien au carrefour de l'éthique et de l'empathie en formation et en accompagnement : théorie et pratique » Dans D. Léger et T.A. Nguyen. (Coord.), *Les Nouveaux Cahiers d'Ethos. Éthique et empathie. Regards croisés dans une perspective transdisciplinaire*, no.1, p. 97-126. Consulté en ligne, le 20 avril 2017 : [http://semaphore.uqar.ca/1015/1/Nouveaux cahiers d'Ethos no1.pdf](http://semaphore.uqar.ca/1015/1/Nouveaux_cahiers_d'Ethos_no1.pdf)

Grisard, A. et Rulot, G. (2006). *Le concept isomorphisme*. Consulté en ligne, le 1<sup>er</sup> août 2017 : <http://www.systemique.be/spip/spip.php?article52>

Leplat, J. (2002) *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique de Argyris et Schön, Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4-1, mis en ligne le 1<sup>er</sup> mai 2002. Consulté en ligne, le 24 mai 2017 : <http://pistes.revues.org/3758>

Singer, C. (2011). *L'histoire vraie d'un vieux rabbin de Vienne*. Consulté en ligne, le 20 mai 2017 : <https://www.youtube.com/watch?v=IOHa-lOSZZQ>

UNESCO (1997). *Cinquième conférence Internationale sur l'éducation des adultes*. La Déclaration de Hambourg sur l'éducation permanente du 14 au 18 juillet. Consulté en ligne, le 1<sup>er</sup> juin 2017 : <http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/hambourg.htm>



